

ÇEŞİTLİ YÖNLERİYLE DİN EĞİTİMİ



Bilimsel araştırmalar, ilgili bilimsel disiplinlerin gelişmesini sağlayan temel araçlardır. Bilimsel araştırmalar yoluyla ilgili disiplinler yeni problem alanlarına nüfuz edebilmekte, hayatla ya da yaşanan gerçeklikle bağlarını güçlendirmekte böylece hem güncelden etkilenmekte hem de ona belli açılardan yön vermektedir. Bu bakımdan bilimsel araştırmaların bilimin adeta vitrini olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nitekim bilimsel araştırmalar ilgili disiplinlerin adaptasyon kapasitesini geliştirerek sahanın problematik yapısını dönüştürmekte, araştırmacıların ilgilerinin çeşitlenmesine, yeni araştırmacıların sahaya inmesine, disiplinler arası bakış açılarının geliştirilmesine, teori ve pratiği bir araya getirerek daha sağlıklı bilim ve uygulama politikalarının geliştirilmesine kılavuzluk etmektedir.

Din eğitimi bilimi Türkiye’de henüz gelişme aşamasında olan yeni disiplinlerden birisidir. Din olgusunun bilim ve bilimsel araştırma çabalarıyla irtibatının yeterince kurulmamış olması, özellikle bu süreçte oluşan yanlış algılar, önyargılar, ihmaller din eğitiminin bilimsel araştırmalara konu edilmesini geciktirmiştir. Dinin bilimden farklı bir olgu olduğu, bilimsel araştırmalara konu edilemeyeceği yanlışına dini çevrelerin bilimsel geleneğe sızmış pozitivist yaklaşımların da etkisiyle bilime uzak/mesafeli durma tavırları eklenince din eğitiminin bilimselleşmesi zarar görmüştür. Fakat yüksek din öğretimi kurumlarında din eğitimi anabilim dallarının kurulmasıyla sözü edilen gecikme ve ihmaller belli ölçüde de olsa hafiflemiş ya da yavaşlamıştır. Geline noktada din eğitiminin bilimsel araştırmalarla incelenmesinin din olgusunun daha sağlıklı bir zemine oturmasına, Türkiye’deki dini hayatın gelişmesine katkı sağlayacağı anlaşılmıştır. Bu dönüşümün sağlanmasında bu çalışmada olduğu gibi, ürettikleri nitelikli araştırmalarla din eğitimi alanını aydınlatan araştırmacıların büyük etkisi olmuştur.

ISBN : 9786258051742



9786258051742



E-KİTAP

www.kimlikyayinevi.com



ÇEŞİTLİ YÖNLERİYLE DİN EĞİTİMİ

Editör: Mustafa ULU



Çeşitli Yönleriyle

DİN EĞİTİMİ

Editör: Mustafa ULU

KimlikYayınları

Çesitli Yönleriyle
DİN EĞİTİMİ

ÇEŞİTLİ YÖNLERİYLE DİN EĞİTİMİ

Editör: Mustafa ULU

Kapak ve İç Tasarım

Mustafa ULU

Birinci Baskı

Kayseri, Ağustos 2024

ISBN: 978-625-8051-74-2

T.C. Kültür Bakanlığı

Yayıncılık Sertifika No: 28550

KimlikYayınları



Köşk Mah. Ahmet El Biruni Cad. No: 8

Melikgazi / KAYSERİ

Tel: 0 352 207 66 66 / 31029 - Cep: 0 544 616 00 38

www.kimlikyayinevi.com

© Copyright, 2024. Yayın hakları Kimlik Yayınevi'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmadan, hiçbir biçimde ve hiçbir yolla, bu eserin içeriğinin bir kısmı ya da tamamı yeniden üretilemez, çoğaltılamaz ve dağıtılamaz.

Çesitli Yönleriyle
DİN EĞİTİMİ

Editör: Mustafa ULU

İÇİNDEKİLER

Önsöz	ix
-------------	----

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİNDE OKUYAN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA YABANCILAŞMA DURUMLARI

Turan Bilge KUŞCU & Cemil OSMANOĞLU

Giriş.....	1
A. Amaç ve Önem	9
B. Yöntem.....	9
C. Bulgular ve Yorumu	12
1. Yabancılaşma ve Nedenleri	12
a. Ara Sıra Yabancı Hissetme Nedenleri.....	13
b. Çoğu Zaman Yabancı Hissetme Nedenleri	17
2. Aidiyet ve Nedenleri	23
a. Okul İçİ İnsani Faktörler.....	24
b. Türkçe Kullanım Durumu	25
c. Okulun Yönetim Politikası	26
d. Üst Siyasal Yapılar	27
e. Diğer Etkenler.....	28
3. Neler Yapılabilir (Öneriler)	29
a. İletişim İçin Türkçe Öğrenme	30
b. Arkadaş Davranışları ve Empati Yapma	32
c. İdarecilerin, Öğretmenlerin ve Türk Öğrencilerin Arapça Öğrenmesi ...	33
d. Birlikte Yaşama Kültürü.....	34
e. Arapça Konuşma ve Arapça Eğitim.....	35
f. Sosyal Etkinliklerin Artırılması.....	36

g. Suriyelilere Özel Okul	37
h. Diğer Öneriler	38
Sonuç	38
KAYNAKÇA	41

TÜRKİYE'NİN YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ TECRÜBESİ

Süleyman AKYÜREK

Giriş.....	47
A. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İntikal ve Teklik Tecrübesi (1900-1933).....	49
B. Yüksek Din Öğretimsizlik/Yokluk Tecrübesi (1933-1949)	55
C. Arayış Tecrübesi (1949-1982)	56
D. Birlik ve Çoğalma Tecrübesi (1982-2011)	63
E. Çeşitlilik ve Yaygınlaşma Tecrübesi (2012-2021).....	67
Sonuç	91
KAYNAKÇA.....	99

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİNİN İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Hatice YILDIZ & Cemil OSMANOĞLU

Giriş.....	103
A. Yöntem	106
1. Araştırmanın Modeli.....	106
2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	106
3. Çalışma Grubu.....	106
4. Verilerin Analizi	108
B. Bulgular ve Yorumu.....	108
1. Dersin Önemi	108
2. Öğrencilerin Derse Yönelik İlgi Durumu.....	111
3. Dersin Adı, Bulunduğu Sınıf, Saati ve Statüsü	114
a. Dersin Adı.....	114
b. Dersin Bulunduğu Sınıf	115
c. Dersin Saati	116
d. Dersin Statüsü	118

4. Dersi Yürüten Öğretmenlerde Olması Gereken Yeterlilikler.....	120
5. Öğretmenlerin Ders Öncesi Hazırlık Süreci	122
6. Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Yöntemler.....	124
7. Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Öğretim Araç-Gereçleri.....	127
8. Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Ölçme- Değerlendirme Teknikleri.....	128
9. Öğrencilerde Dersle İlgili Özgün Bir Bilinç Oluşma Durumu	130
Sonuç	134
KAYNAKÇA.....	139

HAFIZLIK ÖĞRETİCİLERİNİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK KİŞİSEL REHBERLİK UYGULAMALARI

Gülsüm TAŞ & Mehmet KORKMAZ

Giriş.....	143
A. Yöntem	148
1. Araştırmanın Modeli.....	148
2. Çalışma Grubu	149
3. Veri Toplama Araçları	150
4. Verilerin Analizi	150
B. Bulgular ve Yorumu.....	151
1. Öğreticilerin Kişisel Rehberlik Konusundaki Görüşleri.....	151
2. Öğreticilerin Öğrenciyi Tanıma Konusunda Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	153
3. Öğreticilerin Öğrencilerin Aidiyet ve Yalnızlık Sorunu Yaşama Konusunda Ne Düşündüklerine İlişkin Görüşleri.....	155
4. Öğreticilerin Öğrencilerin Endişe ve Kaygı Durumlarıyla Nasıl Baş Ettiklerine İlişkin Görüşleri.....	157
5. Öğreticilerin Öğrencileriyle İletişimlerine İlişkin Görüşleri	160
6. Öğreticilerinin Öğrencilerine Yönelik Sosyal, Sportif, Kültürel vb. Faaliyet Düzenleme Durumu	162
7. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Anlam ve Değer Dünyasına Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşler.....	165
8. Öğreticilerin Öğrencilerin Kişilik Gelişimi Konusunda Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri	168
Sonuç	170
KAYNAKÇA	173

DİN EĞİTİMİNDE YENİ ARAYIŞLAR VE YORUMLAYICI YAKLAŞIM

Cemil OSMANOĞLU

Giriş.....	177
A. Yeni Durum: Modern Çoğulluk	183
B. Yorumlayıcı Yaklaşım	187
1. Temsil (Representation)	189
2. Yorumlama (Interpretation)	194
3. Düşünümsellik (Reflexivity)	195
C. Yorumlayıcı Yaklaşım Yönelik Eleştiriler	196
Sonuç	199
KAYNAKÇA.....	201

DİN GÖREVLİLERİNİN “CAMİ” VE “DİN GÖREVLİSİ (İMAM HATİP)” KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Turan Bilge KUŞCU & Mehmet KORKMAZ

Giriş.....	205
A. Amaç ve Önem.....	209
B. Yöntem	209
1. Çalışma Grubu	210
2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Uygulanması	211
3. Verilerin Analizi	212
C. Bulgular ve Yorumu	212
1. Katılımcıların “Cami” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	212
a. Yaşam ve Huzur Kaynağı/Merkezi Olarak Cami	213
b. Eğitim Öğretim Yeri Olarak Cami	215
c. Toplanma ve İhtiyaçları Karşılama Yeri/Merkezi Olarak Cami.....	216
d. Cami İle İlgili Diğer Metaforlar	217
2. “İmam-Hatip/ Din Görevlisi” Kavramına İlişkin Metaforlar.....	218
a. Problem Çözen ve Yakınlık Duyulan Biri Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi	219
b. Rehber Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi	221
c. Eğitimci Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi	221
d. Lider/Önder Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi.....	222
e. İmam-Hatip/Din Görevlisi ile ilgili Diğer Metaforlar	223

3. Katılımcıların Cami ve Din Görevlisi Metaforlarının Arka Planı	225
a. Cami Merkezli Faaliyetler	225
b. Katılımcıların Cami Dışında Yaptıkları Faaliyetler	229
c. Katılımcıların Yaptıkları Görevden Memnuniyet Durumu	235
Sonuç	236
KAYNAKÇA.....	238

Önsöz

Bilimsel araştırmalar, ilgili bilimsel disiplinlerin gelişmesini sağlayan temel araçlardır. Bilimsel araştırmalar yoluyla ilgili disiplinler yeni problem alanlarına nüfuz edebilmekte, hayatla ya da yaşanan gerçeklikle bağlarını güçlendirmekte böylece hem güncelden etkilenmekte hem de ona belli açılardan yön vermektedir. Bu bakımdan bilimsel araştırmaların bilimin adeta vitrini olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nitekim bilimsel araştırmalar ilgili disiplinlerin adaptasyon kapasitesini geliştirerek sahanın problematik yapısını dönüştürmekte, araştırmacıların ilgilerinin çeşitlenmesine, yeni araştırmacıların sahaya inmesine, disiplinler arası bakış açılarının geliştirilmesine, teori ve pratiği bir araya getirerek daha sağlıklı bilim ve uygulama politikalarının geliştirilmesine kılavuzluk etmektedir.

Din eğitimi bilimi Türkiye’de henüz gelişme aşamasında olan yeni disiplinlerden birisidir. Din olgusunun bilim ve bilimsel araştırma çabalarıyla irtibatının yeterince kurulmamış olması, özellikle bu süreçte oluşan yanlış algılar, önyargılar, ihmaller din eğitiminin bilimsel araştırmalara konu edilmesini geciktirmiştir. Dinin bilimden farklı bir olgu olduğu, bilimsel araştırmalara konu edilemeyeceği yanlışısına dini çevrelerin bilimsel geleneğe sızmış pozitivist yaklaşımların da etkisiyle bilime uzak/mesafeli durma tavırları eklenince din eğitiminin bilimselleşmesi zarar görmüştür. Fakat yüksek din öğretimi kurumlarında din eğitimi anabilim dallarının kurulmasıyla sözü edilen gecikme ve ihmaller belli ölçüde de olsa hafiflemiş ya da yavaşlamıştır. Gelineen noktada din eğitiminin bilimsel araştırmalarla incelenmesinin din olgusunun daha sağlıklı bir zemine oturmasına, Türkiye’deki dini hayatın gelişmesine katkı sağlayacağı anlaşılmıştır. Bu dönüşümün sağlanması bu

çalışmada olduğu gibi, ürettikleri nitelikli araştırmalarla din eğitimi alanını aydınlatan araştırmacıların büyük etkisi olmuştur.

Bu çalışmada din eğitiminin farklı yönlerine ışık tutan altı farklı araştırmaya yer verilmiştir. İlk bölümde Anadolu İmam Hatip liselerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin bu okullarda yaşadıkları yabancılaşma durumları ele alınmıştır. Çalışmada mülteci öğrencilerin bir din eğitimi kurumundaki yabancılık hissiyatı ile buna yol açan faktörler farklı tema ve kategoriler altında incelenmiş, yaşanan sorunların aşılmasında katılımcı öğrencilerin görüşleriyle içeriden bir perspektif geliştirilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde Türkiye’de yüksek din öğretiminin gelişim süreci belli kritik dönemlere ayrılarak sayısal verilerle açıklanmıştır. Bu bölümün Türkiye’nin yüksek din eğitimi tecrübesini daha iyi anlama noktasında ufkumuzu geliştireceği söylenebilir. Çalışmanın üçüncü bölümünde Anadolu İmam Hatip liselerinde yer alan İslam Kültür ve Medeniyeti dersinin durumu öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında incelenmiştir. Bu bölümün söz konusu dersin pratiğinin geliştirmesi noktasında din eğitimcilere yol göstereceği söylenebilir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde hafızlık öğreticilerinin öğrencilerini tanımaya dönük kişisel rehberlik uygulamalarına yer verilmiştir. Son yıllarda görece daha yoğun bir ilgiyle karşılanmakta olsa da, Türkiye’de bilimsel süreçlere en az konu edilen yaygın din eğitimi alanı olan hafızlık olgusunun bu tür çalışmalarla daha da bilimsel bir niteliğe kavuşacağı umulmaktadır. Bir sonraki bölümde din eğitiminde dünyada yaşanan gelişmeler, özellikle modern çoğulculuk gerçeği bağlamında yeni bir din eğitimi yaklaşımı olan yorumlayıcı yaklaşım incelenmiştir. Din eğitiminde farklı din ve kültürlerin müfredatta nasıl ele alınacağı konusunda özgün bir yaklaşım sunan yorumlayıcı din eğitimi, dünya ölçeğinde din eğitimi alanında yaşanan gelişmeleri, değişimleri anlamanın ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Çalışmanın altıncı ve son bölümünde din görevlilerin cami ve din görevlisi algıları metafor analizine dayalı olarak ele alınmıştır. Böylece ikisi teorik dördü saha araştırmasına dayalı 6 ayrı özgün araştırmayla örgün ve yaygın din eğitiminin farklı yönlerine ışık tutulmaya çalışılmıştır. Her biri ayrı birer emek ve çaba mahsulü olan metinlerin din eğitiminin

teori ve pratiğiyle ilgili kesimlere yararlı olacağı düşünölmektedir. Bu vesileyle kıymetli bölüm yazarlarına ve eseri yayınlayan Kimlik Yayınlarına teşekkür ederim...

Ed. Mustafa ULU

Kayseri, 2024

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİNDE OKUYAN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA YABANCILAŞMA DURUMLARI

Turan Bilge KUŞCU¹ & Cemil OSMANOĞLU²

Giriş

2012 yılında Suriye’de ortaya çıkan iç savaşla birlikte çok sayıda Suriyeli ülkelerinden ayrılarak komşu ülkelere göç etmek ve orada yaşamak zorunda kalmıştır. Türkiye de bu ülkelerden birisidir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Örgütü’ne göre Türkiye, dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülkedir. Yine aynı kaynağa göre Türkiye’de, yaklaşık 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli mülteci bulunmaktadır (UNHCR, 2024). Başka bir ülkede yaşamak zorunda

¹ Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, tbkusc@hotmai.com

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, osmanoglu@erciyes.edu.tr

kalmak birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Beslenme, barınma, sağlık, güvenlik gibi problemler yanında sosyal ve kültürel hayata uyum sağlama ve iletişim gibi birçok sorun söz konusudur. Bunlara kaygı, depresyon, yabancılaşma vb. psikolojik sorunları da ilave etmek gerekmektedir.

Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenler üzerine yapılan araştırmalar onların birçok sosyo kültürel ve psikolojik problemle karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Gençler, 2020). Şanlıurfa örneği üzerinde yapılan bir araştırmada Suriyeli göçmenler ile yerli halk arasında gelenek, görenek, giyim-kuşam, tutum ve davranış bazında oluşan farklılıkların her iki halkın entegrasyonunu zorlaştırdığı ve yerel halk ile şehirdeki Suriyeliler arasında kültürel çatışmalara neden olduğu belirtilmiştir (Benek - Baydemir, 2019). 60 yaş üzeri Suriyeli göçmenler üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların yaklaşık %22,7'sinde hafif veya şiddetli depresif belirtiler görülmüştür. Araştırmaya göre iç savaş ve akabinde yaşanan travmatik olaylar, değişen ekonomik durum ve aile ilişkileri yaşlı bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını etkilemiştir (Apak vd., 2023). Ankara örneğini konu edinen bir başka çalışmada Suriyeli mültecilerin ekonomik, mekânsal ve kültürel dışlanmaya maruz kaldıkları, sosyal hizmetlere erişimde de sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir (Diker - Karan, 2021). Benzer sorunların genç kuşaklar arasında da söz konusu olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada onların, kız öğrencilerde daha bariz olmakla beraber, yüksek düzeyde ev özlemi hissettiklerine ve ırkçılık vb. tutumlar nedeniyle bir takım uyum sorunları yaşadıklarına vurgu yapılmıştır (Kozikoğlu - Aslan, 2018).

Yukarıda çeşitli örnekleri verilen sosyokültürel sorun alanlarından biri de eğitimidir. Mülteciler yaşamak zorunda bırakıldıkları yeni ülkenin eğitsel koşullarından önemli ölçüde etkilenmektedirler. Nitekim Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada onların temelde Türkçeyi bir akademik dil olarak kullanma olmak üzere, okuduğunu-duyduğunu anlama, düşüncelerini yazılı dille anlatma becerilerinde zorlandıkları belirtilmiştir. Araştırmada bu durumun onların hem sınıf arkadaşlarıyla hem de idari ve akademik

personelle iletişimlerini sınırladığına dikkat çekilmiştir (Kozikoğlu - Aslan, 2018). Ankara örneği üzerinde yapılan bir araştırmada Suriyeli mülteci çocukların dil ve okul sorunları ile nefret söylemi, ayrımcılık, izolasyon ve dışlama yaşadıkları bulgulanmıştır (Kardeş - Akman, 2022, 159-160). Engelli öğrencilerin öğretmen ve ebeveynleri ile yürütülen bir başka araştırmada söz konusu kitlenin kültürel farklılıklar, ekonomik sorunlar yanında dil ve iletişim engelleri, sınırlı iş birliği, eğitim materyallerinin eksikliği vb. söz konusu olduğu bu durumun da engelli mülteci çocukların eğitimine ilişkin zorluklar doğurduğu bildirilmiştir (Eker vd., 2023, 555-556).

Suriyeli göçmenlerin eğitim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin düşüncelerini içeren bir araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar dil engeli, kültürel sorunlar ve disiplin sorunları olarak not edilmiştir. Araştırmada devlet okullarındaki öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri ve okul idarecileriyle iyi ilişkiler içinde olduğunu düşündükleri, buna karşın geçici eğitim merkezlerindeki öğretmenlerin bu konuda tamamen zıt bir görüşe sahip oldukları ifade edilmiştir (Taskin - Erdemli, 2018, 162-167). Görüldüğü gibi eğitsel sorunlar noktasında eğitimin verildiği yapı ve organizasyon kaynaklı kimi farklılaşmalar ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte farklı ülke örnekleri özelinde yapılan araştırmalar eğitim bağlamında ortaya çıkan sorun alanlarının yer yer benzeştiğine işaret etmektedir. Ürdün'de yaşayan Suriyeli mültecilerin İngilizce eğitimlerini konu edinen bir araştırmada zayıf eğitim/akademik geçmişi, İngilizce dilinden duyulan rahatsızlık, Suriyeli mültecilerle ilgilenen nitelikli öğretmenlerin eksikliği ve motivasyon zayıflığından söz edilmiştir. Araştırmada ek öğretim materyallerinin yetersizliği, yeni sınıf ortamından kaynaklı uyum sorunları, öğretmen ve gönüllü sayısının azlığı diğer zorluk alanları olarak ortaya konmuştur (Alefesha - al-jamal, 2019, 126).

İster genel anlamda isterse eğitim bağlamında olsun yaşanan tüm bu psiko-sosyal ve kültürel problemlerin arkasında çeşitli faktörler bulunmaktadır. Şafak-Ayvazoglu ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada Suriyeli mültecilerin psikolojik ve sosyo-kültürel uyumlarının ekonomik kaygılar, göç öncesi beklentiler, din ve Türk yerlilerin Suriyelilere yönelik beklentileri/tutumlarına

ilişkin algılarından güçlü bir şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur (Şafak-Ayvazoglu vd., 2021, 107-110). Yine konuyla ilgili yapılan bir başka çalışmada özellikle cinsiyet bağlamında yaşanan sorunlara dikkat çekilmiştir. Söz gelimi İzmir'de ikamet eden kadın mültecilerin sosyal faaliyetlere katılımda etkili olan faktörler arasında sosyoekonomik durum, zaman, çocuk sahibi olma ve göçle birlikte değişen toplumsal cinsiyet rollerinin belirgin etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bu yönde yaşanan uyum süreçleri Türkçe dil becerilerinden de güçlü biçimde etkilenmektedir (Tarakcioglu - Ciceklioglu, 2022, 91-93). Suriyeli ailelere mensup kız çocuklarının okullaşması bağlamında yaşanan daralmaların da benzer bir tablo ortaya koyduğu söylenebilir (Tanrıku, 2017). Dil sorununun Suriyeli mültecilerin en önemli eğitsel problemi olduğunu dile getiren araştırmalar vardır. Dil sorunu bağlamında uyum, iletişim, sosyal ve duygusal gelişim, derslerde sıkılma, sıkılma kaynaklı davranış problemleri, dolayısıyla Suriyeli öğrencilerle daha fazla zaman geçirmek durumunda kalma, sonuç olarak müfredatı zamanında bitirememesi ve akademik anlamda geri kalma gibi sorunların varlığından söz edilmiştir (Özmen, 2020, 560-561). Eğitsel sorunların arkasında söz konusu kitleye yönelik uygulanan eğitimdeki yaklaşımlara da dikkat çekilmiştir. Nitekim konuyla ilgili yapılan araştırmalarda Suriyeli mülteci çocuklara yönelik eğitim uygulamalarının çoğunun iyi yapılandırılmaktan uzak, çoğunlukla iyileştirici, spontane, tepkisel ve tamir edici nitelikte olduğu belirtilmiştir (Souad vd., 2022, 191-194).

Yukarıda ortaya konan tabloda da kısmen görüldüğü üzere din ve dini değerlerin beslediği kültürel doku uyum sorunlarının azalmasına katkı sağlayabilmektedir. Aynı dine inanma ve aynı kültürel değerleri önemseme uzlaşma noktalarının çoğalmasına katkı sağlayabilir. Yapılan bir araştırmada İstanbul'da yaşanan Suriyeli mülteciler ile Türkler arasındaki tarihi, coğrafi ve kültürel bağların, Suriyeli mültecilerin kültürel ve ekonomik entegrasyonunu kolaylaştırdığı bulgulanmıştır (Arslan vd., 2021, 17). Suriyeli çocukların önemli ölçüde İslam dinine mensup olmaları din eğitimi ve bu eğitimin güçlü olduğu okullardaki eğitim durumlarına ve özellikle uyum koşullarına bakmayı gerektirmektedir. Yapılan çalışmada (Açıkgöz - Yemenici, 2022) geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin Türkiye'deki din eğitimi deneyimleri Ankara ili

örneğinde incelenmiş ve Suriyeli mültecilerin aldıkları din eğitiminin Türkiye'ye uyum süreçlerinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'ye özgü bir eğitim kurumu olan İmam Hatip Liselerinin yabancı uyruklu öğrenciler için barındırdığı imkân ve riskler, özellikle okula yabancılaşma ve aidiyet teması bağlamında okunabilir.

Gerek araştırma bulguları gerekse sahada yapılan gözlemler Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, okul idareleriyle, velilerle çeşitli iletişim problemleri yaşadıklarını, okula geliş gidişlerinde düzensizlik, devamsızlık gibi problemleri olduğunu, sınıf yönetimi sorunlarının ortaya çıkmasını tetikleyen önyargı ve ayrımcılık gibi bir takım olumsuz tutumlara maruz kaldıklarını, öğretmenlerinin bir takım mesleki yetersizlikler içinde olduğunu göstermektedir. Tüm bu faktörlerin Suriyeli öğrencilerin okulu benimsemelerine, okula aidiyet konusunda sorunlar yaşamalarına sebep olacağı söylenebilir. Oysa aidiyet zayıfladığında yabancılaşma artmakta bu da bir eğitim kurumundan beklenen hedeflerin gerçekleşmesini sekteye uğratmaktadır (Osmanoglu, 2017).

Literatüre bakıldığında Suriyeli öğrencilerle ilgili eğitsel sorunların ele alındığı birçok çalışma görülmektedir (Aslan, 2020; Eker vd., 2023; Kozikoğlu - Aslan, 2018; Tanrıkulu, 2017). Her ne kadar okula uyum olgusunun kimi çalışmalarda ana ya da alt tema olarak incelendiği görülse de (Ayağa, 2020; Kiremit vd., 2018) konunun genelde din eğitimi özelde İmam Hatip Liseleri bağlamında, spesifik olarak yabancılaşma ve uyum bağlamında işlendiği yayın sayısı son derece azdır. Bu kapsamda Tosun ve arkadaşlarınınca yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin genel eğitim sorunları ile eğitim ve din eğitiminden beklentileri Eskişehir ili örneğinde incelenmiştir (Tosun vd., 2018). Çalışmada örneklem alınan liseler arasında İmam Hatip Lisesine de yer verilmiş, ulaşılan bulgular dil, iletişim, okul kültürü, okula ve Türk kültürüne uyum, çokkültürlü eğitim ve öğrenme ortamı, dini hayat, din eğitimine ilişkin tutumlar, mültecilik durumuyla baş etme gibi geniş bir yelpazede tartışılmıştır. Baltacı ve arkadaşları tarafından yapılan, İmam Hatip liselerindeki Suriyeli öğrencilerin din eğitimi sorunlarını ele alan çalışmada, Ankara'daki farklı İmam Hatip liselerinde çalışan din dersi öğretmenlerinin

görüşleri ışığında dil, iletişim, okul içi ve dışında yaşanan sosyal dışlanma ve önyargı sorunlarına değinilmiştir (Baltacı vd., 2019). Aytekin tarafından yapılan ve Bursa ili Osmangazi ilçesinde Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında karşılaştıkları sorunları ele alan araştırmada, söz konusu kitlenin dil ve iletişim, derslere katılma ve öğrenme biçimleri, sosyal sorunları çözme yaklaşımları noktasında yaşadıkları sorunlara dikkat çekilmiştir (Aytekin, 2019). Benzer temalar Ayağa tarafından Şanlıurfa ili örneğinde yapılan araştırmada da tartışılmış (Ayağa, 2020) dil sorununun din eğitiminde yol açtığı sorunlar yanında, öğrencilerin din eğitimine ve din dersi öğretmenlerine daha fazla ilgi gösterdikleri bulgusuna yer verilmiştir. Bu çalışmada yukarıdaki çalışmalarda kısmen işlenmiş bir konu olan okula uyum konusu yabancılaşma ve okula aidiyet bağlamında incelenecektir.

Günümüzde kurumları ve insan ilişkilerini etkileyen önemli etkenlerden biri de yabancılaşmadır. Yabancılaşma kavramının neliği konusunda farklı bilim alanlarında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Marshall'a göre yabancılaşma kavramı en genel anlamda bireylerin birbirlerinden veya belirli bir ortamdanyada süreçten uzaklaşmasıdır (Marshall, 2020). Günlük olarak kullanıldığında yabancılaşma daha önceki arkadaşlarından veya bulunduğu çevreden uzaklaşmak anlamı ifade etmektedir. Psikiyatri ise yabancılaşma genel olarak normallikten uzaklaşmayı ifade etmektedir. Yabancılaşma kavramı Psikoloji ve Sosyolojide bireyin yaşadığı toplumda diğer bireylere ya da bireyin kendisine yabancılık hissetme durumunu ifade etmek için kullanılırken (Kızılçelik - Erjem, 1992) yabancılaşma kavramını psikologlar ve sosyologlar genelde anomie, yalnızlık, benlik kaybı, ümitsizlik, kişisel ilişkilerin kopması, kaygı durumları, köksüzlük, sosyal çözülme gibi psiko-sosyal uyumsuzlukları ihtiva eden değişimleri ifade etmek için kullanmaktadırlar (Gerson, 1971). Yabancılaşma kavramının içeriğini ve boyutlarını ise Seeman, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, soyutlanma ve öz yabancılaşma olarak belirtmiştir (Seeman, 1959).

Yabancılaşma aslında insana uygun olmayan bir durumdur. Yabancılaşma insanın özünü ve öz niteliğini yitirmesi, insanlığının psikososyal boyutlarının birbirinden ayrılması, uzaklaşması ve bağlantısının kopmasıdır. Bu çerçevede yabancılaşma insanın kendi

çevresinden, bulunduğu doğal ortamından, özünden, ürününden ayrılması ve başkalarının egemenliğine girmesi olarak ifade edilebilir (Tolan, 1981). Yabancılaşma ile birey kendi eylemlerinin öznesi olmaktan çıkarak nesne haline gelir. Bu durum, bireyin egemenliği altına girdiği çevrenin, medyanın, örgütlerin, kuruluş ve kurumların yönlendirmesine ve denetimine girmesine neden olur. Bu da insani olmayan bir durum olup insanın kendini gerçekleştirmesinin önünde bir engel olduğu söylenebilir. Yabancılaşmanın daha çok modern toplumlara özgü bir durum olduğu ifade edilmektedir. Yabancılaşma modern toplumlarda kendini farklı formlarda gösterirken şiddeti ve yaygınlığı da farklı olmaktadır. İş organizasyonları, ekonomi, aile, sanat, eğitim, medya gibi modern topluma ait birçok alanda yabancılaşmanın olduğu gözlenebilir (Erjem, 2005).

Yabancılaşmanın etkilediği en önemli alanlardan biri de eğitimidir. Bu etki ortaöğretimde, özellikle lise kademesinde belirgin bir şekilde görülmektedir. Ortaöğretim kademesi öğrencilerin gençlik dönemlerinin başlangıcına karşılık gelir. Gençlik dönemlerinde yaşanan gençlik sorunları ve problemleri her ülkede görülebilmektedir. Bu sorunlar, eğitim alanında yabancılaşmaya da sebep olabilmektedir. Eğitim alanında öğrenci yabancılaşmasının kaynaklarını kendisi de eğitimci olan Weinberg şu şekilde belirtmiştir: 1) Kişisel olmayan çevrede öğrenciler farklı durumlarla karşılaşır. Öğrenciler birbirleriyle iletişime giremezler, girseler de çok az iletişim sağlarlar, okulları ile ilgili değildir, yönetim personeli ile sıkıntı yaşarlar. 2) Yetersiz ve ilgisiz öğretim öğrenci yabancılaşmaya neden olur. Sınıf ortamının kalabalık olması, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmede yetersiz kalması veya ehliyetli öğretmenlerin eksikliği yabancılaşmaya yol açarken bu durum öğrencilerin dersleri önemsiz, gereksiz ve anlamsız bulmalarına yol açar. Okullarda uygulanan müfredat programlarının uygun olmayışı veya işe yaramayan yönlerinin bulunması da yabancılaşmaya neden olabilmektedir. 3) Bürokratik üşengeçlik de öğrenci yabancılaşmasına sebep olmaktadır. Öğrenciler hızla değişen kültürün unsuru olduklarından dolayı değişik arzularının hızlı bir şekilde gerçekleşmesini isterler. Bürokratik kurumlar ise yavaş değişir ve öğrencilerin değişim arzularına hızlı cevap veremezler ve bu durum öğrencilerde gerilimlere ve yabancılaşmaya yol açar. 4) Öğrencilerin doyum noktalarına geç ulaşması can sıkıcı

ve yorucu olmaktadır. Öğretim kademelerinin uzaması, ortamdaki birçok insanın mantıksız, gereksiz davranışı öğrencileri etkilemekte ve yabancılaşmaya sebep olabilmektedir. 5) Okullarda meydana gelen büyük değişimler de yabancılaşmaya neden olmaktadır. Okullarda meydana gelen büyük değişimler mevcut kurum yapısının, hacminin büyümesine neden olmakta, bu durum velilerle okul arasındaki mesafenin artmasına yol açmaktadır. Okullarda meydana gelen büyük değişimler aynı zaman da bürokrasinin ortaya çıkmasına ve görev yapan personellerin mesleklaşmasına, çok sayıda öğrencinin okula gelmesine ve uzun süre okulda kalmasına neden olabilmektedir. Bu da daha fazla bütçe ve personel gerektirmektedir. 6) Eğitim kurumlarında uygulanan kurallar ve yönetmelikler de yabancılaşmaya neden olmaktadır. Ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler daha çok özgür bir ortamda bulunmak ister. Kendilerini engelleyen kuralları, yönetmelikleri otoriter bir unsur olarak görürler ve karşı duruş sergilerler. Aşırı denetim ve davranışlar öğrencileri yabancılaşmaya sevk etmektedir (Weinberg, 1971).

Öğrencilerin başarılı bir eğitim öğretim hayatı geçirmesi için eğitim kurumlarındaki yabancılaşmanın minimum düzeye indirilmesi gerekmektedir. Batı ülkelerinde kamu okullarında yabancılaşmanın önlenmesi için; sert toplumsallaşma, dışlama, yarışmaya dayalı olarak öğrenci başarısını korumak için resmi ödüller üzerindeki güven gibi klasik uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalar kısmen de olsa öğrenci yabancılaşmasını önlemektedir (Weinberg, 1971). Batı ülkelerinde günümüzde yabancılaşmayı önlemek, öğrencilerin okula katılımını sağlamak ve bütünleştirmek için yoğun çalışmalar yürütülmektedir. Büyük okulları küçültürerek küçük bir birim haline getirmek, öğrencilerin okul yönetimine katılmalarını sağlamak, okul ortamının havasının insan odaklı olması, öğrencilerin seviyelerine uygun olan bireyselleştirilmiş öğretimin uygulanması bu çalışmalardan bazılarıdır (Tezcan, 1983). Newmann, eğitim alanında öğrenci yabancılaşmasını azaltmak için okulların küçük olmasına, okulun amaçlarının açık, tutarlı ve uygun olmasına, öğrencilerin okullu gönüllü olarak seçmelerine, öğrencilerin okulun politika ve yönetimine katılmalarına, öğrencilerin bir takım sosyal kültürel faaliyetlerin de yardımıyla öğretmenleriyle daha fazla zaman geçirmelerine, bütünleştirilmiş

bir eğitim ve öğrenme ortamının oluşturulmasının önemine dikkat çekmiştir (Tezcan, 1983).

Okullarda öğrenci yabancılaşmasının incelenmesi ve önlenmesine dönük çalışmaların genelde sanayileşmiş toplumlarda yapıldığı belirtilse de ülkemizin de sanayileşme yolunda büyük mesafeler kat etmiş olduğu söylenebilir. Gelişen teknoloji, büyük göçler, savaşlar gibi etkenler yabancılaşmanın farklı şekillerde her ülkede görülebileceğini gündeme getirmiştir diyebiliriz. Yabancılaşma her alanda olduğu gibi eğitim alanında da giderek artmakta, eğitim öğretimi ve okulu da etkilemektedir. Toplumda ve okullarda artan şiddet olayları, akran baskısı, başarısızlık, derslere/etkinliklere katılımın azalması, topluma ve arkadaşlara düşmanlık gibi sorunlara sebep olan yabancılaşmanın azaltılması için ülkemizde de önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

A. Amaç ve Önem

Bu çalışma ile İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin okula yabancılaşma durumlarını ortaya koymak ve yabancılaşma problemi yaşayan öğrencilerin bu durumu yaşamalarına sebep olan faktörleri irdelemek, buradan hareketle belli çözüm önerilerinde bulunmak amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilen bulguların söz konusu öğrencilerin İmam Hatip Liselerine uyumunu kolaylaştırıcı önlemlerin alınmasına ışık tutacağı umulmaktadır.

B. Yöntem

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin İmam Hatip Liselerindeki yabancılaşma ve aidiyet durumlarını tespit etmek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmada amaç içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak insan davranışını anlamaya çalışmaktır. Nitel araştırma insan davranışını bulunduğu ortam içerisinde bütüncül ve detaylı olarak yorumlamak ve açıklamak açısından önemlidir (Yıldırım - Şimşek, 2021). Çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışmasında belli bir sosyal olguya ilişkin etkenler bütüncül bir bakış açısıyla araştırılır, ilgili olguyu nasıl

etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur.

Araştırmanın örneklemini Gaziantep'in farklı ilçelerinde bulunan iki ayrı Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören ve 9, 10, 11 ve 12. Sınıflara devam eden 26 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen okullardaki öğrenci profili yaklaşık %60 oranında Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 18'i kız 8'i ise erkek öğrencidir. Katılımcı grubu tespit ederken ölçüt bazlı yaklaşılarak, araştırma konusunu aydınatabilecek düzeyde dil ve iletişim yetkinliğine sahip öğrenciler seçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca maksimum çeşitlilik gözetilerek, katılımcıların demografik özellikler bakımından belli çeşitlik düzeyinde olmasına özen gösterilmiştir. Veri seti 26. katılımcıdan itibaren tekrar etmeye başladığı için görüşmecisi sayısı 26 ile sınırlandırılmıştır. Katılımcıların demografik yapısı Tablo 1'de verilmiştir.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kılavuzluğunda elde edilmiştir. Buna göre öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymaya dönük sorular sorulmuştur. Akabinde araştırma problemini aydınlatacağı düşünülen "Kendinizi bu okula yabancı hissediyor musunuz? Neden/Niçin?" sorusu yöneltilmiş, hemen devamında "Hiç Yabancı Hissetmiyorum, Çünkü...", "Ara sıra Yabancı Hissediyorum, Çünkü...", "Çoğu Zaman Yabancı Hissediyorum, Çünkü..." şeklinde üç seçenek vererek görüşler alınmıştır. Son olarak katılımcılara "Sizce öğrencilerin bu okula aidiyet duygusunu geliştirmek için neler yapılmalıdır? Niçin? Önerileriniz?" sorusu yöneltilerek görüşme tamamlanmıştır. Görüşmeler yazılı bir form eşliğinde, önce kategorik işaretlemeler yapılarak, devamında ses kaydı alınarak bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Genellikle öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri düşünülen bahçe, kantin gibi ortamlarda gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, Nvivo 12.0 programı kullanılarak, araştırma soruları ışığında oluşturulan temalar gözetilerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, özellikle nitel veri toplama araçlarıyla toplanmış verilerin belli temalara veya kategorilere göre açıklanması ve yorumlanmasıdır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguları okuyucuya özetleyerek ve yorumlayarak

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Yapısı

Değişkenler	Gruplar	Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	18	69,23
	Erkek	8	30,77
Yaş	14-15	4	15,38
	16-17	18	69,23
	18-19	4	15,38
Akademik Başarı Durumu	Zayıf (0-50)	7	26,92
	Orta (51-69)	12	46,15
	İyi (70-84)	5	19,23
	Çok İyi (85-100)	2	7,70
Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	3	11,54
	İlkokul- Ortaokul Mezunu	13	50
	Lise Mezunu	5	19,23
	Üniversite Mezunu	5	19,23
Baba Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	2	7,70
	İlkokul- Ortaokul Mezunu	11	42,30
	Lise Mezunu	8	30,77
	Üniversite Mezunu	5	19,23
Anne Meslek Durumu	Ev Hanımı	24	92,30
	Diğer (Öğretmen, kuaför vb.)	2	7,70
Baba Meslek Durumu	Esnaf (Tamirci, terzi, market vb.)	24	92,30
	Memur (Öğretmen, tercüman vb.)	2	7,70
Aile Maddi Durum	0-3000 TL	10	38,46
	3001-6000 TL	13	50
	6001 TL ve üzeri	3	11,54
Türkiye'ye Geliş Zamanı	2011-2013	12	46,15
	2014-2016	12	46,15
	2017-2020	2	7,70

Suriye'deki İkamet Yeri	Şehir Merkezi	13	50
	Köy/Kırsal Alan	13	50
Türkçeyi Kullanma Durumu	Zayıf	5	19,23
	Orta	10	38,46
	İleri	11	42,31
Okuduğu Sınıfın Yapısı	Suriyeli öğrenciler çoğunlukta	13	50
	Türk öğrenciler çoğunlukta	13	50

sunmaktır (Yıldırım - Şimşek, 2021). Katılımcılardan toplanan verilerin karışmaması için sıra numarası ile kodlama yapılmıştır. Örneğin Ö12-12-K: 12. sıradaki öğrenci, 12. sınıf ve kız öğrenci; Ö14-11-E: 14. sıradaki öğrenci, 11. sınıf, erkek öğrenci gibi. Çalışmada elde edilen verilerle aşağıdaki problemler aydınlatılmaya çalışılmıştır:

1. Suriyeli öğrencilerin kendilerini okula (İHL) ara sıra yabancı hissetmelerinin nedenleri nelerdir?
2. Suriyeli öğrencilerin kendilerini okula (İHL) çoğu zaman yabancı hissetmelerinin nedenleri nelerdir?
3. Suriyeli öğrencilerin kendilerini okula (İHL) hiç yabancı hissetmemelerinin (ya da ait hissetmelerinin) nedenleri nelerdir?
4. Suriyeli öğrencilere göre Suriyeli öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetmeleri için neler yapılmalıdır? Niçin?

C. Bulgular ve Yorumu

Çalışmada elde edilen bulgular aşağıda, yabancılaşma ve aidiyet genel temaları etrafında iki alt başlıkta ele alınacaktır. Yabancılaşma olgusu da kendi içinde iki alt temada (Ara sıra, çoğu zaman) altında gerekçe kategorileri ve katılımcı sayılarını gösteren bir tabloda sunulacak ardından doğrudan örnekler eşliğinde incelenecektir. Benzer biçimde aidiyet olgusu da farklı gerekçe kategorileri altında önce tablolatırılacak ardından doğrudan örneklerle işlenecektir.

1. Yabancılaşma ve Nedenleri

Araştırmaya katılan ve ilgili araştırma soruna çeşitli biçimlerde yanıt vermiş olan katılımcıların görüşlerinden hareketle aşağıdaki

tablo oluşturulmuştur. Tabloda katılımcıların İmam Hatip lisesine kendilerini ne ölçüde yabancı hissettikleri ya da hissetmediklerine ilişkin dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların İmam Hatip Liselerine Yabancılaşma Durumları

Seçenek	Katılımcılar	Sayı	Yüzde (%)
Ara Sıra Yabancı Hissedenler	Ö3, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö25, Ö26.	11	42,30
Çoğu Zaman Yabancı Hissedenler	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö22, Ö23, Ö24.	10	38,46
Ait Hissedenler (Hiç yabancı hissetmeyenler)	Ö1, Ö6, Ö16, Ö19, Ö20	5	19,23

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 26 öğrencinin %42,30 gibi önemli bir kısmı İmam Hatip Liselerine ara sıra yabancılık çektiği düşüncesindedir. Yine katılımcıların %38,46'sı ise çoğu zaman söz konusu okullarda yabancılık çektiği kanaati taşımaktadır. Kendini hiçbir zaman yabancı hissetmeyenlerin oranı ise %19,23'tür. Diğer taraftan bu konuda bir sorun yaşamayanlar yani kendilerini bir bakıma bu kurumlara ait hissedenler ise katılımcıların yaklaşık beşte birini oluşturmaktadır. Bu veriler, araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerinin büyük çoğunluğunun çeşitli düzeylerde kendilerini bu kurumlarda yabancı hissettiklerini göstermektedir. Orta Anadolu'daki Suriyeli öğrencilerin okula aidiyetlerini konu edinen bir araştırmada söz konusu öğrencilerin okula aidiyet algılarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir (Mammadova - Aypay, 2023).

a. Ara Sıra Yabancı Hissetme Nedenleri

Katılımcılardan “Kendinizi bu okula yabancı hissediyor musunuz? Neden/Niçin?” sorusuna “Ara sıra yabancı hissediyorum” karşılığını veren 11 katılımcı bulunmaktadır. Kendini İmam Hatip Lisesine ara sıra yabancı hisseden katılımcıların yabancılık hissetmelerinde, gerekçelerinden hareketle birçok faktörün etkili olduğu tespit edilmiş olup aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Ara Sıra Yabancı Hissetme ve Nedenleri

Seçenek	Temalar	Katılımcılar
Ara Sıra Yabancı Hissetme Nedenleri	Dil Sorunu	Ö3, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö25, Ö26
	Arkadaş-Akran Baskısı	Ö3, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21
	Yabancılık Psikolojisi	Ö17, Ö18
	Diğer Etkenler	Ö11, Ö15

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların 9 tanesi dil sorunu nedeniyle, 8 tanesi arkadaş-akran baskısı nedeniyle, 2 tanesi yabancılık psikolojisi nedeniyle, iki tanesi ise diğer nedenlerden dolayı okula ara sıra yabancı hissettiklerini beyan etmişlerdir. Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin okula yabancılaşmalarında ara sıra etkili olan faktörler belli temalar altında toplanmış ve aşağıda açıklanmıştır.

i. Dil Sorunu

Kendisini İmam Hatip Lisesine ara sıra yabancı hissettiğini belirten katılımcılardan 9 tanesi (4 kız öğrenci, 5 erkek öğrenci) Türkçeyi tam olarak bilmediklerini, öğrenemediklerini, konuşamadıklarını, Türkçe konuşulanları anlamadıklarını, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kurmakta zorlandıklarını, derslerin Türkçe olarak işlenmesinden dolayı derslerde işlenen konuları anlama problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

"...Öğretmenlerimizle yeterli iletişim kuramıyorum ve bu durum derslerime yansıyor. Okuldaki sosyal faaliyetlere katılmak istemiyorum" (Ö3, 11, K); "Türkçemin iyi olmamasından dolayı bazı durumlarda kendimi ifade edemiyordum..." (Ö12, 12, K); "... Öğretmenlerimiz dersleri Türkçe anlatıyorlar ... öğretmenimin ne dediğini anlamıyorum, bu durum derslerimin zayıf olmasına neden oluyor..." (Ö14, 11, E); "... Arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle iletişim problemi yaşıyorum ve bundan dolayı kendimi ara sıra okula yabancı hissediyorum" (Ö25, 10, K); "...Türkçem iyi olmadığından dolayı kendimi ifade edemiyorum. Türkçe konuşmayı iyi bilmediğimden ve Türkçe yazamadığımdan dolayı bazı öğretmenler bizi dışlıyor ve bu durum notlarıma da olumsuz yansıyor..." (Ö26, 9, K).

Örneklerde de görüldüğü gibi dil sorunu Suriyeli öğrencilerin bir taraftan öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmalarını zorlaştırırken, diğer yandan gerek derslerle gerekse

sosyal faaliyetlerle ilgili kazanımlarını sınırlandırmaktadır. Dil sorunu bir yandan dersleri anlamamalarına, dolayısıyla akademik açıdan başarısızlığa yol açarken diğer yandan sosyal faaliyetlere mesafeli durmalarını tetiklemektedir. Bunların bir neticesi olarak yabancılaşma hissi ortaya çıkmaktadır. Burada, Ö26 örneğinde de görüldüğü gibi dil ve iletişim sorunu yer yer dışlama gibi daha ileri düzey sorunları da tetikleyebilmektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları konu edinen bir araştırmada sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları sorunların iletişim ve kültürel farklılık alt boyutlarına dayalı sorunlar olduğu, en az karşılaşılan sorunların ise zararlı alışkanlıklar ve önyargı alt boyutlardaki sorunlar olduğu görülmüştür (Tanrıverdi - Ulu, 2020; Sözer - Işiker, 2021).

ii. Akran Baskısı- Zorbalığı

İlgili araştırma sorusuna “ara sıra” yanıtını veren katılımcıların ikinci sırada yoğunlukla atıf yaptıkları yabancılaşma gerekçesi arkadaş çevresinden kaynaklı baskılara göndermede bulunan ifadelerden oluşmaktadır. Kendilerini okula ara sıra yabancı hisseden 8 katılımcı (4 kız öğrenci, 4 erkek öğrenci) arkadaş veya akran baskısına maruz kaldığını, bunun da ara sıra yabancılık hissetmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Temayla ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bazı Türk arkadaşlarımız Arapça konuştuğumuzdan dolayı bizi dışlıyorlar... Sadece Türk öğrencilerin başarılı olması gerektiğini söylüyorlar, sanki onların haklarını gasp ediyormuşuz gibi davranıyorlar. Bizi kendilerine düşman gibi görüyorlar. Neden böyle davrandıkları sorduğumuzda ise bizlerin Suriyeli, kendilerinin ise Türk olduğunu söylüyorlar...” (Ö1, 9, K); “Türk arkadaşların bazıları bizleri sevmiyor, bizleri Suriyeli olduğumuzdan dolayı dışlıyorlar, burasının Suriye olmadığını, burada Türklerin sözünün geçeceğini söylüyorlar. Anadilimiz olan Arapçayı konuştuğumuzda Türk arkadaşlar bize karşı çıkıyorlar. Ülkenize gitseniz de biz de kurtulsak gibi ifadeler kullanıyorlar...” (Ö3, 11, K); “Bazı arkadaşlarımızın bizleri isimimizle çağırmadan ‘Suriyeliler’ diye hitap etmeleri bizlerde dışlanmışlık hissi oluşturuyor. Türk erkek arkadaşlar, Suriyeli kız arkadaşlarımızla çok rahat konuşurken bizim Türk kız arkadaşlarımızla dahi konuşmamızı istemiyorlar” (Ö4, 11, E); “Suriyeli olduğumuz için Türk arkadaşlar bizimle muhatap olmak istemiyorlar. Türk arkadaşların bizleri sorgulamaları, niçin Suriye’yi bırakıp, kaçıp geldiniz demeleri ve bizim savaş ortamında yaşadığımız sıkıntıları bilmemeleri, bize önyargılı yaklaşımları burada yabancılık hissetmemize neden olmaktadır” (Ö15, 11, E); “Bazı Türk kız arkadaşlar ayrımcılık yapıyor, sosyal etkinlik veya oyun oynarken bizleri oynamak istemiyorlar, sınıfta küçük bir olay yaşansa dahi bütün Suriyeli

arkadaşlarımı suçluyorlar... Tartışma yaşandığında siz iyi olsaydınız memleketinizi bırakıp buraya gelmezдіңiz diyor” (Ö21, 11, K).

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi Türk ve Suriyeli lise öğrencileri arasında dil sorununu da aşan daha derinlikli sorun alanları bulunmaktadır. Arapça (ana dil) konuştuğunda dışlama, yalnızca Türklerin başarılı olması gerektiği gibi zaman zaman ön yargıya varan çeşitli düşünce ya da inançlar, Suriyeli öğrencileri ismiyle değil de genelleyerek ‘Suriyeliler’ olarak adlandırma ya da onlara böyle hitap etme, cinsiyet ayrımcılığı, bu öğrencileri sosyal faaliyetlere ya da oyunlara almak istememe, sınıfta yaşanan problemleri Suriyeli öğrencilere yükleme gibi örneklerin altı çizilmelidir. Görüldüğü gibi yabancılık hissetmenin arkasında ayrımcılık ya da ötekileştirmeye varan akran bakışının belirgin bir etkisi vardır.

iii. Yabancılık Psikolojisi

Kendilerini ara sıra yabancı hissedenden katılımcıların bir bölümü göç olgusuyla birlikte göçmen bireylerde gelişen göçmenlik psikolojisine göndermede bulunan düşünce ve eleştirel değerlendirmeler dile getirmişlerdir. Bu duygu ya da psikoloji yer yer okul hayatını da etkilemekte ve okula yabancı hissedilmesini tetikleyebilmektedir. Bu çalışmada da okulda ara sıra yabancılık hissedenden katılımcılardan iki tanesi (2 erkek öğrenci) okula “ara sıra” yabancılık sorunu yaşamasında yabancılık duygusunun/psikolojisinin etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Burası bizim memleketimiz değil, memleketimizden uzakta yabancı bir ülkede, tanıdığımız kimselerin olmadığı bir okulda, akrabalarımızdan uzakta bulunmak... Suriye’de okula gittiğim yılları unutamıyorum, burada bizim okullarımızdaki gibi arkadaşlıklar yok” (Ö17, 9, E); “Burası bizim ülke değil” (Ö18, 9, E).

Yukarıdaki görüşlerde de görüldüğü üzere kimi öğrenciler başka bir ülkede olmanın verdiği doğal yabancılaşma hissini duyumsamakta, bunun etkisiyle de yer yer kendi ülkelerini, ülkelerindeki okul ortamlarını, arkadaşlık ilişkilerini aramaktadırlar. Ayrıca araştırmaya katılan iki öğrenci yer yer yukarıda değinilen temalarla da ilişkisi kurulabilecek çeşitli faktörlere atıf yapan görüşler dile getirmişlerdir.

iv. Diğer Etkenler

Tablo 3'te "Diğer Etkenler" olarak kategorize edilen görüşler aşağıda verilmiştir. Bu görüşler birbirinden oldukça farklı boyutlar içermesi ve birer katılımcı tarafından dile getirildiği için daha genel bir tema altında bir araya getirilmiştir.

"Biz Suriyeli arkadaşlarımızın okulda veya dışarda Türkler gibi rahat olabileceği ortamların bulunmaması bizde yabancılık hissi oluşturmaktadır... Ders notlarımızın Türk arkadaşlara göre düşük olması da bizim okulda yabancılık hissetmemize neden olmaktadır" (Ö15, 11, E); "Türkçem iyi olmasından dolayı kendimi anlatmakta sıkıntı yaşadığımı düşünmüyorum. Ancak okul ortamında devamlı Türkçe konuşmaktan dolayı anadilim olan Arapçayı unutma endişesi taşıyorum. Bazen kitap okuma saatlerinde Arapça kitap okumamıza dahi karşı çıkılmaktadır. Bu durum da benim burada kendimi yabancı hissetmeme neden olabilmektedir" (Ö11, 9, K).

Örneklerden anlaşılacağı gibi, diğer etkenler olarak katılımcılardan biri okuldaki sosyal mekanların yetersizliğinin, sınıf ortamında iletişim eksikliğinin, ders notlarının düşüklüğünün altını çizmiştir. Burada sınıf içi iletişim zayıflığının arkasında, Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmeleri ve sınıf yönetimi kaynaklı faktörler söz konusu olabilir. Örneklerde dikkat çeken diğer bir etken de okulun dil politikası ile ilgilidir. Okul ortamında Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşmalarının istenmesi, Türkçelerinin gelişmesi için Arapça kitaptan ziyade Türkçe kitaplarının okunmasının istenmesi de öğrencide bir endişe ve yabancılık hissetme gerekçesi olarak işlev görebilmektedir. Örneklerde dikkat çeken bir vurgu da akademik başarı ile ilgilidir. Suriyeli öğrencilerin çoğunun dil sorunları, iletişim sorunları gibi nedenlerden dolayı akademik başarılarının Türk öğrencilere oranla düşük olduğu bilinmektedir. Suriyeli öğrencilerin katıldığı karma sınıflarda düzey farklılığının olduğu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir (Göçer - Şahin, 2023).

b. Çoğu Zaman Yabancı Hissetme Nedenleri

Katılımcılardan "Kendinizi bu okula yabancı hissediyor musunuz? Neden/Niçin?" sorusuna "Çoğu zaman yabancı hissediyorum" karşılığını veren 10 katılımcı bulunmaktadır. Kendini İmam Hatip Lisesine çoğu zaman yabancı hisseden katılımcıların bu düzeyde yabancılık hissetmelerinde, birçok faktörün etkili olduğu tespit edilmiş olup bunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Çoğu Zaman Yabancı Hissetme ve Nedenleri

Seçenek	Temalar	Katılımcılar
Çoğu Zaman Yabancı Hissetme Nedenleri	Akran Baskısı-Zorbalığı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö22, Ö23, Ö24
	Dil Sorunu	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö23
	Yabancılaşma Psikolojisi	Ö7, Ö9
	Öğretmen Tutumları	Ö8, Ö24
	Diğer Etkenler	Ö4, Ö7

İmam Hatip Lisesine kendilerini çoğu zaman yabancı hisseden katılımcıların gerekçeleri, Tablo 4'te görüldüğü gibi: arkadaş-akran baskısı-zorbalığı, dil sorunu, yabancılaşma psikolojisi, öğretmen tutum ve davranışı, diğer (psikolojik nedenler, akademik başarı düzeyi, okul prosedürleri) temalarından oluşmaktadır. Bu temalar bir önceki alt başlıkta işlenen “ara sıra” düzeyinde yabancılaşma hissedilmesine yol açan faktörlerle önemli ölçüde benzeşmektedir. Burada dikkat çekici olan husus ise akran-arkadaş baskısının bu noktada zorbalığa varan bir faktöre dönüşmesidir. Niteliği ya da adlandırılma biçimi farklılaşsa bile akranların olumsuz etkilerinin Suriyeli öğrencilerde ciddi bir yabancılaştırıcı faktör olduğu anlaşılmaktadır. Yabancılaşmayı tetikleyen bir faktör olarak dil sorununun çoğu zamandan ziyade ara sıra düzeyinde belirginleştiği, akran baskısının ise etkisini daha belirgin biçimde çoğu zaman düzeyinde hissettirdiği görülmektedir.

İ. Akran Baskısı- Zorbalığı

Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ve genelde taraflar arasındaki güç ilişkileri bağlamında tanımlanan akran zorbalığı, güçlü olanların güçsüz olanlara karşı fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik olarak zarar vermesidir (Gürhan, 2017). Bu tür durumlar bireyler arasında olabildiği gibi gruplar arasında da olabilmektedir. Güçlü olanın zayıf olana dönük hareketlerini zorbalık olarak değerlendirme noktasında belirleyici olan sürekli ve kasıtlı baskıdır (Furniss, 2010). Bir başka çalışmada zorbalık bir öğrencinin ve bir öğrenci grubunun diğeri ya da diğerlerini sürekli olarak rahatsız etmesi ve rahatsız olan öğrencilerin kendilerini koruyacak güçlerinin olmaması şeklinde tanımlanmıştır (Olweus, 1993). Kendisini İmam Hatip Lisesine

çoğu zaman yabancı hissettiğini belirten katılımcılardan 10 tanesi (Tümü kız öğrenci) arkadaş veya akran baskısına maruz kaldığını, bunun da çoğu zaman yabancılık hissetmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Her ne kadar sözel mağduriyet hariç diğer tüm alt ölçeklerde erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa uğradıkları ve dışlama hariç diğer tüm alt ölçeklerde kızlardan daha fazla zorbalık yaptıkları yönünde bulgular olsa da (Ayas - Pişkin, 2011) bu çalışmada akran zorbalığının kız öğrencileri daha fazla mağdur ettiği görülmektedir.

Arkadaş-akran baskısından-zorbalığından dolayı okulda çoğu zaman yabancılık hissettiğini söyleyen bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

"... Suriyeli olduğumuz için Türkiye'de kavga, hırsızlık, ekonomik bozulma gibi olan olayların bizim yüzümüzden olduğunu söylüyorlar. Biz Türkiye'ye geldiğimizden dolayı devletin ve Avrupa'nın yardımları hep Suriyeli öğrencilere ve Suriyelilere yaptığını, Türklere fazla yardım yapılmadığını söylüyorlar... Bizi sanki düşman gibi gören bazı arkadaşlarımız da bulunmaktadır" (Ö10, 9, K); "Türk arkadaşlarımız bizleri sevmiyor, çoğu zaman kavga ediyoruz, arkadaşlar bize Suriye'ye gitmediğimiz için baskı yapıyor. Bizlere karşı argo kelimeler dahi kullanabiliyorlar" (Ö5, 10, K); "... Suriye'de askerlerimiz sizin için ölüyorlar siz ise burada rahat rahat yaşıyorsunuz diyerek bizleri dışlıyorlar..." (Ö8, 12, K); "... Geçen hafta sınıfımızda Ukrayna-Rusya savaşı konusunda tartışma çıktı. Tartışma sırasında bazı Türk arkadaşlar Ukraynalılar Türkiye'ye gelmesin zaten yeteri kadar Suriyeli var dedi. Bu durum Türk arkadaşlarımızın bizleri istemediğini göstermektedir" (Ö9, 9, K); "Bazı Türk arkadaşlar bizi dışlıyorlar ve bizi istemiyorlar... Markete gittiğimde marketçi bana sordu sen Suriyeli misin? Evet dedim. Ben Suriyelilere bir şey satmıyorum dedi. Bu durum beni çok üzdü ve bu durum benim aynı zaman okula yabancılık hissetmeme de sebep oldu" (Ö22, 11, K); "... Suriye'ye gidin, buraya geldiniz bizim okullarımızı doldurdunuz, devletin bize vereceği yardımları siz alıyorsunuz, sosyal etkinliklerde bizi istemiyorlar. ...Milliyetçilik yapıyorlar biz Arap olduğumuzdan dolayı bizi istemiyorlar, dışlıyorlar" (Ö23, 11, K); "Arkadaşlarımız bizim Arapça konuşmamızı istemiyorlar. Biz Suriyeli arkadaşlarla Arapça konuşurken Türk arkadaşlar Arapça anlamadıklarından dolayı kendileri aleyhine konuştuklarımızı düşünüyor ve bizimle konuşmuyorlar..." (Ö24,10, K).

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi Türk ve Suriyeli lise öğrencileri arasında güçlü biçimde yabancılık duygusuna yol açacak problemler bulunmaktadır. Daha önce de benzer örneklerle değinilmişti. Burada ise arkadaş ya da akran baskısının daha ileri düzeye taşındığını gösteren örneklerle rastlanmaktadır. Bu bağlamda güncel birçok problemten küresel eksenli sorunlara kadar iç ve dış gelişmelerin birçoğunun Suriyeli öğrencilerle

bir şekilde ilişkilendirilerek onlara dönük dışlayıcı ve ayrımcı unsurlara dönüştürüldüğü görülmektedir. Örnekler içerisinde mahallede yaşanan birtakım sorunların (...Ben Suriyelilere bir şey satmıyorum...) okul hayatını nasıl etkilediğini gösteren oldukça ilginç örnekler de yer almaktadır. Yapılan bir çalışmada göçmen/mülteci öğrencilerin Türk akranları tarafından çeşitli zorbalıklara uğradıkları bulgulanmıştır. Göçmen/mülteci öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının nedenlerinin dilden kaynaklanan iletişim yetersizliği, Türk ailelerin ön yargılı tutumlarının çocuklarını etkilemesi ve göçmen/mülteci öğrencilerin uyum sağlayamamasından kaynaklandığı belirtilmiştir (Karataştan - Akcan, 2023).

ii. Dil Sorunu

Bilindiği gibi daha önce “ara sıra” kategorisinde de aynı tema altında görüşler verilmiş ve dil sorununun bir çok mülteciye “ara sıra” düzeyinde bir yabancılaşma hissiyatı oluşturduğu ifade edilmişti. Kendisini İmam Hatip Lisesine “çoğu zaman” yabancı hisseden katılımcılardan 7 tanesi (Tümü kız öğrenci) dil sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin tamamının kız öğrencilerden oluşması dil ve iletişim sorunlarının kız öğrencileri daha belirgin biçimde etkilediğini ima edebilir. Bu katılımcılar genel olarak Türkçeyi tam olarak bilmediklerini, Türkçe konuşulanları anlamadıklarını, kendilerini Türkçe olarak ifade edemediklerini, kimi Türk arkadaşlarının ise Arapça konuşmalarını istemediklerini belirtmişlerdir. Bu yönde oluşan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Türkçem çok iyi olmadığı için kendimi bazen anlatamıyorum, okula geliş gidişlerde uyum sağlayamıyorum” (Ö10, 9, K); “Bazen sıkıntılarımı öğretmenlerime anlatamıyorum. Neden? Türkçeyi tam bilmiyorum ve konuşamıyorum, öğretmenlerimizin çoğu da Arapçadan anlamıyor” (Ö5, 10, K); “Öğretmenlerimle iletişim konusunda sıkıntılar yaşıyabiliyorum. Ben öğretmenlerimin konuştuklarını anlıyorum ancak kendimi ifade edemiyorum” (Ö8, 12, K); “Türk arkadaşlarımız Suriyeli arkadaşlarımızla Arapça konuşmamızı istemiyor. Bizim anadilimizi kullanmamıza karşı çıkıyorlar” (Ö9, 9, K); “Türkçem iyi olmadığından dolayı bazı dersleri anlamada sıkıntı yaşıyorum” (Ö23, 11, K).

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi Suriyeli öğrenciler arasında, özellikle Türkçeyi kullanarak kendini ifade etme konusunda ciddi sorunlar bulunmaktadır. Bu durum onları okul

ortamında yer yer Arapça konuşma konusunda zorlayabilmektedir. Burada Ög tarafından dile getirilen “Türk arkadaşlarımız Suriyeli arkadaşlarımızla Arapça konuşmamızı istemiyor. Bizim anadilimizi kullanmamıza karşı çıkıyorlar” şeklindeki düşüncesi dil konusunda yaşanan iletişim sorunlarının akranlar arası baskı ve zorlamaya dönüşebildiğini göstermektedir. Türkçeye hakimiyette yaşanan sorunlar neticesinde onlar, okula geliş gidişlerde zorlanmakta, öğretmenleriyle sağlıklı iletişim kuramamakta, arkadaşlarıyla yer yer sorunlar yaşamakta tüm bunların neticesinde de bazı dersleri anlamaları zorlaşmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırmada yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilerin okul yaşantılarında akranları tarafından dışlandıkları ve bu öğrencilerin ders başarılarının düşük olduğu, buna karşın yeterli düzeyde Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından benimsendiği ve bu öğrencilerin akranlarıyla arkadaşlık ilişkileri kurabildikleri görülmüştür (Ürünibrahimoğlu vd., 2021).

iii. Yabancılık Psikolojisi

Suriyeli öğrencilerin okulda kendilerini çoğu zaman yabancı hissetmelerinin nedenlerinden biri de yabancılık psikolojisidir. Araştırma kapsamında çoğu zaman yabancılık hisseden katılımcıların örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Okuldaki öğrencilerin çoğu Türk olduğu için kendimi bu okulda çoğu zaman yabancı hissediyorum” (Ö7, 10, K); “Buradaki arkadaşlarımızın çoğunun Türk olması bizim de çoğu zaman kendimizi yabancı hissetmemize neden olabiliyor. Ülkemizde olsaydık hepimiz aynı dili konuşuyor ve anlaşabiliyor olurduk” (Ö9, 9, K)

Yukarıdaki örneklerden anlaşıldığı üzere kendini çoğunluk içinde azınlıkta görme, dolayısıyla buradan hareketle bir yabancılaşma duygusuna kapılma, diğer katılımcılara oranla daha az sayıdaki kimi öğrencilerde olumsuz etkiler meydana getirmektedir. Bu yönde düşünce dile getiren kimi katılımcıların yaşadıkları olumsuz durumun da etkisiyle ülkelerinde olmak istemeleri yaşanan yabancılık sorunun ne düzeyde derin etkiler bıraktığının bir örneği olarak da okunabilir

iv. Öğretmen Tutumları

Eğitimin önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin sınıf ortamındaki tutum ve davranışları son derece önemlidir. Sınıf ortamında öğretmenin öğrencilere karşı tutum ve davranışları da öğrencilerin okula yabancılaşma durumunu etkileyebilmektedir. Öğretmenin öğrencilere karşı olumsuz yaklaşımı öğrencilerin öğrenme ortamlarına yabancılaşma hissetmesine neden olabilmektedir. Bunu gerekçe olarak dile getiren katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerimizin sınıf ortamında bazen siz anlamıyorsunuz diyerek bizleri Türk arkadaşlarımız yanında rencide etmeleri burada kendimi yabancı gibi hissetmeme neden oluyor” (Ö8, 12, K); “Öğretmenlerimizin notlar ve dersler konusunda Suriyeli ve Türk öğrenci ayrımı yaptıklarını düşünüyorum. Çünkü öğretmenler biz Suriyeli öğrencilerle muhatap olmazken Türk öğrencilerle daha çok ilgileniyorlar. Bazı öğretmenler bizi Arapça konuştuğumuzdan dolayı idareye götürüyorlar” (Ö24, 12, K)

Örneklerden de anlaşılacağı üzere kimi öğretmenler Suriyeli öğrencileri Türk öğrenciler yanında rencide etmeye, Türk öğrencilerle daha fazla ilgilenmeye, Arapça konuştuklarından dolayı kimi Suriyeli öğrencileri idareye götürmeye yönelik davranışlar sergilemektedirler. Öğretmen kaynaklı bu tür sorunların öğretmen yetersizlikleriyle doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunları ele alan bir çalışmada öğretmenlerin iletişim, hazırbulunuşluk, motivasyon ve ölçme değerlendirme kapsamında sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Bozkurt, 2023). Yine konuyla ilgili olarak yapılan benzer bir başka çalışmada katılımcı öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içeriği düzenlemedikleri, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştirmedikleri gibi bulgulara ulaşılmıştır (Erdem, 2017). Diğer faktörlere göre daha az olmakla beraber bu tür yaklaşımların öğrencilerde belirgin bir yabancılaştırıcı faktör işlevi gördüğü söylenebilir.

v. Diğer Etkenler

Suriyeli öğrencilerin okulda kendilerini çoğu zaman yabancı hissetmelerine yukarıda açıklanan sebeplerden farklı sebeplerin de olduğu tespit edilmiştir. Bu sebepler sadece birer katılımcı tarafından dile getirildiği için diğer etkenler teması altında açıklanmıştır. Diğer etkenler olarak katılımcılardan bir tanesi okul prosedürleri içerisinde değerlendirilen kılık kıyafetin kendisi için çoğu zaman

yabancılık hissetmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Suriye'deki savaş ortamından gelen öğrencilerin yaşadıkları psikolojik olumsuzluklar akabinde, bu yönde yeterince tedavi görmeden eğitim öğretime başlaması da öğrencilerin okula yabancılaşmasını etkileyebilmektedir. Diğer bir etken ise başarısızlık kaygısıdır. Başarısız olacağı yönünde oluşan kaygılar öğrencilerin yabancılık hissetmesine neden olabilmektedir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

"Okulun resmi kıyafetini giymek bana itici geliyor. Neden? Okula her zaman aynı kıyafetle gelmek kendimi ilkokul öğrencisi gibi hissetmeye neden oluyor" (Ö7, 10, K); "Kendimden kaynaklanıyor olabilir, çekingen biriyimdir... Yanlış anlaşılabilirliğimden korkuyorum. Neden? Savaş ortamından geldiğimizden dolayı psikolojik olarak bir yıl tedavi gördüm. Aşırı bir savaş korkusu yaşadım ve bu durum beni olumsuz bir şekilde etkiledi. Bundan dolayı herkesten uzak durmaya çalışıyorum" (Ö4, 12, K); "Derslerimin iyi olmaması da beni yabancı hissetmeme neden oluyor" (Ö7, 10, K).

Konuyla ilgili bir çalışmada yukarıdaki tabloyla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada Suriyeli öğrenciler, başta dil yeterliliği olmak üzere eksiklikleri sebebiyle de başarısızlık kaygısı duymaktadırlar (Aslan, 2020). Başarısızlık kaygısının arkasında dil sorunu ve buna eşlik eden bilişsel problemlerin yattığı söylenebilir. Suriye uyruklu öğrencilerin problem çözme sürecinde kullandıkları bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin incelendiği bir araştırmada katılımcı öğrencilerin üst bilişsel stratejilerden yorum yapma ve problemi anlamaya yönelik soru sorma gibi üretici olmayan stratejileri kullanırken, problemi analiz etme, çözümünü kontrol etme, çözümünü savunma gibi üretici stratejileri pek fazla kullanmadıkları görülmüştür (Erçakır - Bağdat, 2022). Suriye ve Irak'tan gelen savaş mağduru çocuk ve genç mültecilerde travma sonrası stres bozukluğu düzeyinin incelendiği bir araştırmada çeşitli nedenlerle travmaya maruz kalmış Iraklı ve Suriyeli çocuk ve genç sivillerde travma sonrası stres bozukluğu başta olmak üzere birçok psikiyatrik bozukluğun yaygın olduğu gösterilmiştir (Binay - Başgöl, 2022). Bu tür psikolojik sorunların öğrencilerin akademik hayatını, okul başarıları ve okula uyum durumunu da olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

2. Aidiyet ve Nedenleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümü çeşitli gerekçelerle kendilerini bulundukları okula yabancı değil, ait hissettiklerini dile

getirmişlerdir. Bu durum yabancılaşma olgusunun tüm mülteci öğrenciler için geçerli bir olgu olmadığını göstermektedir. Kendinizi bu okula yabancı hissediyor musunuz? Neden/Niçin? sorusuna “Hiç yabancı hissetmiyorum” seçeneğini işaretleyerek cevap veren toplam 5 katılımcı olmuştur. Okula hiç yabancı hissetmeyen bu katılımcıların yabancılık hissetmeme gerekçeleri ise aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi okul içi insani faktörler, Türkçe kullanım durumu, okulun yönetim politikası, üst siyasal yapılar, diğer etkenler (yabancı dil becerisi (İngilizce), gelecek beklentisi, akademik başarı düzeyi) temaları altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Hiç Yabancı Hissetmeme Nedenleri

Seçenek	Temalar	Katılımcılar
Hiç Yabancı Hissetmeme Nedenleri	Okul İçi İnsani Faktörler	Ö1, Ö6, Ö16, Ö19, Ö20
	Türkçe Kullanım Durumu	Ö1, Ö6, Ö16, Ö19, Ö20
	Okulun Yönetim Politikası	Ö19, Ö20
	Üst Siyasal Yapılar	Ö16, Ö20
	Diğer Etkenler	Ö1, Ö19

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Suriyeli öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde yabancılık hissetmemelerinde okul içi insani faktörlerin ve Türkçeyi kullanabilme durumlarının ilk sırada yer aldığı, okulun yönetim politikası, üst siyasal yapılar ve diğer etkenlerin de ikinci sırada yer aldıkları ortaya çıkmıştır.

a. Okul İçi İnsani Faktörler

Okul içerisindeki idarenin, öğretmenlerin ve arkadaşların birbirlerine karşı tutum ve davranışları öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etkide bulunabilmektedir. Okul ortamında iletişimin sağlıklı bir şekilde olması, anlayışlı ve hoşgörülü yaklaşım, ortaokuldaki Suriyeli ve Türk arkadaşlarının aynı okulda bulunması öğrencilerin okulda yabancılık çekmemesine katkıda bulunmaktadır. Okul içindeki insani faktörlerin iyi olmasından dolayı okulda hiç yabancılık hissetmeyen katılımcılardan bazılarının açıklamaları şu şekildedir:

“Türk arkadaşlar bizleri dışlamıyorlar. Öğretmenlerimiz ve Türk arkadaşlarımız bizleri Peygamberimiz zamanındaki muhacir gibi görmekteler. Türk arkadaşlar bazen bir şeyler yapacağımız zaman bana fikrimi soruyorlar, okulla ilgili bir sıkıntı olduğunda idarenin ve öğretmenlerin bizleri dinlemeleri, bizlere yardımcı olmaları, okulu evimiz gibi görmeme ve kendimi güvende hissetmeme katkıda bulunmakta ve bana iyi gelmektedir” (Ö16, 9, E); “Buradaki arkadaşlarım ortaokuldaki arkadaşlarım olduğu için yabancılık hissetmiyorum. Öğretmenlerim, arkadaşlarım, okul idaresi herkes bizlere karşı hoşgörülülük ve yardımsever. Okuluma geldiğim zaman mutlu oluyorum ve bu durum kendimi iyi hissetmeme neden oluyor” (Ö20, 9, E); “Arkadaşlarım çok iyi, öğretmenlerimiz bizlere iyi davranıyorlar. Türk arkadaşlar oyun oynarken, ders çalışırken bana güzel davranıyorlar, arkadaşlarım paylaşmayı ve yardımlaşmayı seven kişiler... Öğretmenlerimle herhangi bir sıkıntı yaşamadan hep beraber aynı ortamda yaşayabilmek de benim burada mutlu olmama katkı sağlıyor” (Ö6,10, K).

Araştırmaya katılan ve ilgili soruya olumlu yönde karşılık veren yukarıdaki katılımcıların ifadeleri de göstermektedir ki okul ortamında öğretmenler, idareciler ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişimin olması, sağlıklı etkileşim, olumlu davranışta bulunmaları durumunda mülteci öğrenciler yabancılık hissetmemektedirler. Tam tersine kendilerini iyi hissetmelerine hatta evlerineymiş gibi hissetmelerine vesile olmaktadır. Demir tarafından 2019 yılında yapılan çalışmanın sonucunda İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin bu okullarda öğrenim gören birçok arkadaşlarının olmasının, okuldaki öğretmenler ile kurulan yakınlığın ve öğretmenler tarafından sevildiklerini hissetmelerinin okula uyumlarını kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Demir, 2019). Yapılan bir diğer araştırmada Türk öğrenciler tarafından yardımsever ve kabullenici tutumla karşılaşmanın mülteci öğrencilerin okula uyumunu artırırken saldırgan, hoşgörüsüz ve önyargılı tutumların okula uyumu zorlaştırmakta olduğu, öğretmenin kabullenici ve yardımsever tutumunun da yine okula uyumu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Yiğit vd., 2021).

b. Türkçe Kullanım Durumu

Bireyin en önemli haklarından birinin yaşama hakkı olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Birey yaşamını idame ettirmek için bazen doğal afetler, iç savaşlar, kıtlıklar gibi durumlarda kendi ülkesini terk edip farklı bir ülkede yaşamak zorunda kalabilmektedir. Dili, dini, yaşam şekli ve kültürü farklı bir toplumda yaşamak ise bir takım sıkıntılara sebep olabilmektedir. Bu sıkıntıları çözmek için

iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bunun için de bulunduğu ülkenin dilini bilmek ve yeterli düzeyde kullanmak gerekmektedir. Bireyin kendini ifade edebilmesi, karşısındakini anlaması, karşısındaki bireyler tarafından anlaşılması, iletişimin sağlıklı kurulması açısından bir dili bilmek (burada göç edilen dil) ve kullanmak son derece önemlidir. Şayet sağlıklı bir iletişim sağlanamazsa orada bir takım iletişim sorunları ortaya çıkacaktır. Katılımcı öğrencilerin Türkçeyi bilme ve etkin kullanabilmeleri onların okulda yabancılık çekmemesine katkı sağlamaktadır. Türkçelerinin iyi olmasından dolayı okulda yabancılık çekmeyen bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Türkçeyi konuşma konusunda kendimi Türk vatandaşı gibi hissediyordum. Konuştukları zaman arkadaşlarımı, öğretmenlerimi anlıyorum, kendimi ifade edebiliyorum” (Ö1,11, K); “Ben Türkçeyi iyi biliyorum, arkadaşlarımla, öğretmenlerimle herhangi bir iletişim problemi yaşamıyorum. Öğretmenlerimiz ve arkadaşlarımız herhangi bir durumda beni çağırırlar, sormak istediklerini sorarlar ve ben de cevaplarım” (Ö19, 10, E); “Benim Türkçem iyidir, okul ortamında kendimi sanki memleketimizde gibi hissediyorum” (Ö20, 9, E).

Yukarıdaki katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bir öğrencinin kendi anadilinin dışında eğitim öğretim gördüğü ülkenin anadilini bilmesi ve kullanmasının öğrencinin kendine olan güvenini artırdığı ve kendini ifade edebilmesine katkı sağlamakta birlikte eğitim öğretim ortamında arkadaşları, öğretmenleri, idarecileri ve diğer personelle sağlıklı iletişim kurmasına katkı sağladığı ve öğrencinin yabancılık çekmesini önlediği söylenebilir. Özellikle Ö20’nin güçlü dil becerisi sayesinde kendini memleketinde gibi hissetmesi, dile hakim olmanın eğitsel yabancılaşma sorununu önlemede ne kadar etkin bir rol oynadığını açıkça göstermektedir.

c. Okulun Yönetim Politikası

Okul yönetimi okulun iş ve işleyişlerini yürüten ve takip eden kişilerden oluşur. Bu iş ve işleyişler konusunda yöneticiler bir politika oluşturur ve bu politika doğrultusunda okulu yönetirler. Okulu yönetme konusunda idari personel, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalı, adaletsiz bir tutum ve davranışta bulunmamalıdır. Hak ve hukuka riayet ettiği, ayrımcılığa fırsat vermediği zaman okulda bir olumlu atmosfer oluşur. Okulda bulunan bütün öğrenciler arasında da ayrımcılık yapmaması onlara değer vermesi de öğrencilerin okul ortamında kendilerini yabancı hissetmemelerine

katkıda bulunabilir. Okulun yönetim politikasının olumlu sonucunu katılımcılar şu şekilde açıklamaktadır:

“Okul idaresinin bizlere karşı ayrımcılık yapmaması bizlerin okulda hiç yabancılık çekmememize katkı sağlamaktadır” (Ö19, 10, E); “Benim Türkçem iyidir, okul ortamında kendimi sanki memleketimizde gibi hissediyorum. Ailem, öğretmenlerim, arkadaşlarım, okul idaresi herkes bizlere karşı hoşgörülü, yardımseverdir” (Ö20, 9, E).

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi okul idaresinin hak, hukuk ve adalet doğrultusunda öğrenciler arasında Türk-Suriyeli olarak bir ayrım yapmaması, öğrencilere karşı hoşgörülü olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada ayrımcılık yapmaması öğrencilerin yabancılık çekmesini önlemektedir.

d. Üst Siyasal Yapılar

Türkiye’de eğitim öğretim gören Suriyeli öğrencilere hem Türkiye Cumhuriyeti Devleti hem de Birleşmiş Milletlere bağlı UNICEF gibi uluslar arası kuruluşlar maddi ve manevi yardımda bulunmaktadır. Bu yardımlar Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu üst yapıların yardımlarından dolayı katılımcılardan bazıları okulda yabancılık çekmediklerini ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş dile getiren katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Okulda olsun dışarıda olsun Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve Birleşmiş Milletlerin UNICEF gibi kuruluşları bizlerle ilgileniyor, bizlere yardımda bulunuyorlar. Bu durum ise benim yabancılık çekmemi ortadan kaldırmaktadır” (Ö16, 9, E); “...Türkiye devleti olsun, UNICEF olsun bizim okul ihtiyaçlarımızı karşılıyorlar, herhangi bir sıkıntımız, eksikliğimiz de yoktur. Okuluma geldiğim zaman mutlu oluyorum ve bu durum kendimi iyi hissetmeme neden oluyor. Suriye’de imkansızlıklar içerisinde yaşarken Türkiye gelmemiz ve burada bu okulda okumam benim için yeniden dünyaya geliş gibi oldu” (20, 9, E).

Katılımcıların yukarıdaki açıklamalarından da anlaşılacağı gibi Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerden bazıları Türkiye’deki okullarda Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin ve Birleşmiş Milletler Teşkilatı içerisinde çocukların korunması, yaşatılması ve gelişimi için çalışan UNICEF biriminin yardımda bulunması ve destek olmasından dolayı yabancılık çekmediklerini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi maddi destekler, bir çok imkansızlığı ortadan kaldırma potansiyeline sahip olduğu için göçmen Suriyeli öğrencilerin yabancılık çekmelerini önlemektedir.

e. Diğer Etkenler

Suriyeli öğrencilerin kendilerini okulda hiç yabancı hissetmemelerine ya da büyük ölçüde ait hissetmelerine yukarıda açıkladığımız etkenlerden başka bazı etkenlerin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu etkenlerin sadece birer katılımcı tarafından ifade edilmesinden dolayı diğer etkenler teması altında açıklanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Diğer etkenler olarak katılımcılardan bir tanesi okulda akademik başarı düzeyinin yüksek olmasından dolayı okulda hiç yabancılık çekmediğini ifade etmiştir. Bir diğeri ise yabancı dil (İngilizce) bilmesinin kendisine olumlu katkısının olduğunu ve okulda yabancılık hissetmemesine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Son olarak bir diğer katılımcı ise gelecek beklentisinin yabancılık çekmemesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Suriye'deki savaşın kendileri için bir son olduğunu, Suriye'de geleceklerinin olmadığını düşündüğünden dolayı Türkiye'de yaşamayı düşündüğünü ve Türkiye'deki yaşam koşullarını ve kurallarını öğrendiğini bunun da kendisi için yabancılık çekmemesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. İlgili örnekler aşağıdadır.

“Okulda derslerim de iyidir. Sınıftaki Türk öğrencilerden dahi iyi olması benim okulda yabancılık çekmememi sağlıyor” (Ö19, 10, E); İngilizcem de çok iyidir. İngilizce dersi konusunda arkadaşlarım benden yardım istediklerinde mutlu oluyorum ve onlara yardım ediyorum. Bu durum ise benim okulda hiç yabancılık çekmeme katkıda bulunmaktadır” (Ö1, 11, K); “Suriye’de bir geleceğimizin olacağını düşünmediğimden dolayı Türkiye’nin yaşamını ve kurallarını öğrendim. Kendimi ülkemde gibi hissediyorum” (Ö1, 11, K).

Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerden okulda yabancılık çekmeyenlerin bazılarının görüşleri diğer etkenler teması adı altında bir araya getirilmiştir. Bazı katılımcıların belirttiği gibi akademik başarının iyi veya yüksek olmasının, farklı bir ülkede yaşayan bireyin kendi anadilinin yanında İngilizce gibi farklı dilleri bilmesinin, bireyin kendi ülkesine dönmek istememesi ve bulunduğu ülkenin hayat şartlarını, örfünü, kültürünü öğrenmesi ve bulunduğu ülkeye uyum sağlamasının (ya da böyle bir zorunluluğu kabullenmesinin) mülteci öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim görürken yabancılık çekmelerini önlediği söylenebilir.

3. Neler Yapılabilir (Öneriler)

Bu kısımda son olarak katılımcıların mültecilik ve okul bağlamında yabancılaşmanın önünde nasıl geçileceği ile ilgili dile getirdikleri öneriler ele alınacaktır. Araştırmada katılımcılara son olarak “Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygusunu geliştirmek için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu çerçevede elde edilen öneriler aşağıda, önce yoğunluklarına göre farklı temaları içeren bir tabloda verilecek, akabinde yine sırasıyla yoğunluklarına göre örneklendirilerek ilgili bilimsel literatür ışığında değerlendirilecektir.

Tablo 6. Katılımcıların Yabancılaşmanın Önlenmesi Yönündeki Önerileri

Seçenek	Temalar	Katılımcılar
Öneriler	İletişim İçin Türkçe Öğrenme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö24, Ö25, Ö26
	Arkadaş Davranışları ve Empati Yapma	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö22, Ö24, Ö25
	İdarecilerin, Öğretmenlerin ve Türk Öğrencilerin Arapça Öğrenmesi	Ö2, Ö3, Ö7, Ö11, Ö14, Ö24
	Birlikte Yaşama Kültürü	Ö4, Ö8, Ö11, Ö13, Ö21, Ö22, Ö23,
	Arapça Konuşma ve Arapça Eğitim	Ö11, Ö13, Ö14, Ö15
	Sosyal Etkinliklerin Artırılması	Ö4, Ö10, Ö15, Ö21, Ö22
	Suriyelilere Özel Okul	Ö9, Ö11, Ö15, Ö18, Ö23
	Diğer Öneriler (Ev Ziyaretleri, Psikolojik Tedavi Desteği, Uyum Eğitimi)	Ö4, Ö17, Ö17

Yukarıda zikredilen soruya ara sıra yabancılık çekiyorum diyen 11 katılımcı ile çoğu zaman yabancılık çekiyorum diyen 10 katılımcı olmak üzere toplam 21 katılımcı cevap vermiştir. Katılımcılardan okulda hiç yabancılık hissetmiyorum diyen 5 katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve şu temalar oluşturulmuştur: İletişim için Türkçe öğrenme, arkadaş davranışları ve empati yapma, öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin Arapça öğrenmesi, birlikte yaşama kültürü, Arapça

konuşma ve Arapça eğitim, okul ortamında sosyal etkinliklerin artırılması, Suriyelilere özel okul, diğer (ev ziyaretleri, psikolojik destek, uyum eğitimi). Bu temalar aşağıda kısaca açıklanmış ve bazı katılımcıların temalarla ilgili görüşlerine ise doğrudan yer verilmiştir. Görüldüğü gibi İmam Hatiplerde belli ölçülerde yabancılık yaşayan öğrencilerin bu sorunun aşılması noktasındaki önerileri oldukça çeşitlidir. Söz konusu öneriler Suriyelilere ayrı okul açılmasından sosyal ve kültürel etkinliklerin yapılmasına, Türk olanların Arapça öğrenmelerinden ev ziyaretlerine varan geniş bir yelpazeye dağılmış durumdadır. Ancak en yoğunlukla önerdikleri hususların iletişim için Türkçe öğrenme, arkadaş davranışları ve empati yapma, beraber/ birlikte yaşama kültürü bağlamında oluşması anlamıdır. Zira onlar da tam bu sorunlardan dolayı yabancılık hissetmektedirler. Tüm bu öneriler aşağıda örnekleriyle birlikte ele alınacaktır.

a. İletişim İçin Türkçe Öğrenme

İnsanların birbirleriyle iletişim kurmalarında, kendilerini ifade edebilmelerinde, sosyalleşmelerinde aynı dili konuşmaları çok önemlidir. Birbirlerinin ne dediğini anlamayan, karşısındaki insana kendisini ifade edemeyen insanlar bulunduğu toplumlarda yabancılık çekerler. Türkiye'ye gelen Suriyeli öğrenciler de okullarında bir takım sorunlarla karşılaşmakta ve kendilerini yabancı gibi hissetmektedirler. Bu sorunlardan biri de Türkçe yeterliliklerinin olmaması veya çok az olmasıdır. Yukarıda farklı yerlerde de gösterildiği üzere, Türkçe okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliliklerinden yoksun olan Suriyeli öğrenciler uyum problemi yaşayabilmekte ve bu durum onlarda yabancılaşma hissiyatına yol açmaktadır. Okulda aidiyet duygusunu geliştirmek için önerilerini paylaşan katılımcılardan 12'si (9 kız öğrenci, 3 erkek öğrenci) arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve idarecilerle daha iyi iletişim kurmak için Türkçe öğretilmesini talep ederken yine bu 9 kişiden bazıları da sosyalleşmek, ülkelerine geri dönmeyi düşünmedikleri ve Türkiye'de yaşayacakları için Türkçe öğretilmesini istemektedirler. İletişim için Türkçe öğretilmesini öneren katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla iletişim kurabilmem için Türkçeyi iyi öğrenmemiz lazım. Türkçeyi az bildiğimden dolayı Türkçe öğretimine daha fazla yer verilebilir” (Ö2, 11, K); “Sosyalleşme bağlamında arkadaşlarla da iletişim kurabilmek için bizlerin daha iyi Türkçe konuşması gerek.

Bunun için daha fazla Türkçe öğretilmelidir” (Ö3, 11, K); “Bizler tekrar Suriye’ye gitmeyi düşünmediğimizden dolayı bizlerin Türkiye’ye uyum sağlaması için Türkçe eğitimler artırılmalıdır” (Ö8, 12, K); “Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenmemiz için Türkçe öğretimi yapılmalıdır. Bizler bu ülkeden gitmeyi düşünmediğimizden dolayı bu gereklidir” (Ö12, 12, K); “Bizlerin Türk arkadaşlarımızla daha iyi konuşabilmemiz için Türkçe öğretimi artırılabilir” (Ö15, 11, E); “Türkçe kursu açılarak bizlerin daha iyi Türkçe öğrenmesi sağlanabilir” (Ö24, 10, K); “Türkçe kursu açılarak bizlerin Türkçe öğrenmesi sağlanabilir” (Ö25, 10, K); “Türkçe okuma, yazma kursları açılarak benim daha iyi Türkçe konuşmama, okumama ve yazmamam katkıda bulunabilirler” (Ö26, 9, K).

Suriyeli öğrencilerin ara sıra veya çoğunlukla okulda yabancılaşma yaşamalarında önemli olan faktörlerden birinin Türkçe yeterlilikleri olmaması veya eksik olması olduğu daha önce belirtilmişti. Katılımcılardan bazılarının yukarıda ifade ettikleri gibi Türkçe yeterlilikleri konusunda eksikliklerinin giderilmesi yaşanan yabancılaşma sorununun önlenmesinde önem arz etmektedir. Bunun için gerek resmi kuruluşlar gerekse de sivil toplum kuruluşları Suriyeli öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini kazanmaları konusunda kurslar açabilirler ve böylece okul ortamında Türk arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurmalarına ve uyum içerisinde hep birlikte yaşamalarına katkıda bulunabilirler. Görüldüğü gibi dil problemi katılımcılarca en yoğunluklu olarak dile getirilen öneri ve talep edilen husustur. Nitekim araştırmalar göçmen öğrencilerin yaşadığı eğitsel sorunların başında dil ve uyum sorununun geldiğine dikkat çekmektedir (Salı - Şeker, 2023; Arslan - Ergul, 2022; Biçer - Özaltun, 2020).

Fakat, yabancılarla Türkçe öğretimi noktasında önemli sorun alanları bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada bazı göçmen ailelerin çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerini istemedikleri, bu çocukların devam ettikleri sınıfların çoğunluğunun dil öğretimine uygun olmadığı, mülteci öğrencilerin Türkiye’yi sadece geçici bir yer olarak algıladıkları, aynı sınıfta farklı dil seviyelerine ait öğrencilerin olmasının sorun alanları oluşturduğu, Türkçe öğretimi noktasında yapılan uygulamalarda görevli öğretmenlerin akademik donanımlarının yetersiz olduğu, kullanılan müfredat ile ders kitaplarının uyumsuz olduğu, Türkçe öğretimine ayrılan sürenin az olduğu vb. sonuçlara ulaşılmıştır (Boylu, 2019).

b. Arkadaş Davranışları ve Empati Yapma

Okul ortamında öğrenciler zaman zaman birbirlerine karşı çeşitli sebeplerden dolayı kaba, sert, önyargılı, empatiden uzak davranışlarda veya söylemlerde bulunabilmektedirler. Bu durum Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin okudukları Anadolu İmam Hatip Liselerinde de görülebilmektedir. Bu durum çoğunluğu Türk öğrencilerin oluşturduğu okullarda ise Suriyeli öğrencilerin kendisini okulda yabancı hissetmesine neden olabilmektedir. Suriyeli öğrencilerin okula aidiyetlerinin artırılması konusunda 8 (7 kız öğrenci, 1 erkek öğrenci) katılımcı arkadaş davranışlarına dikkat edilmesi, 2 katılımcı ise hem arkadaş davranışlarına dikkat edilmesi hem de empati yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. 2 katılımcı ise hem arkadaşların hem de öğretmenlerin empati yapmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Empati olgusuna dikkat çeken bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Türk arkadaşlarımızın kendilerini bizlerin yerine koymalarını isterim, Türk arkadaşlar da empati yaptıkları zaman bizim ne halde olduğumuzu anlayacaklardır belki. Türk arkadaşlarımızın bizlere karşı hoşgörülü olması, ön yargılı olmaması, bizleri dışlamaması da benim buraya aidiyet duygumun gelişmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum” (Ö9, 9, K); “Arkadaşlarımız bizlere karşı adil olmalı, bizleri yabancı olarak değil de Müslüman bir kardeşleri gibi görmeli, bizleri buradan gitmemiz konusunda dışlamamalı, saygı duymalı empati yapmalıdırlar” (Ö10, 9, K); “Türk arkadaşların bizlere karşı saygılı olmaları, paylaşamayacak bir şeylerin olmadığının bilinmesi bu sıkıntılarımızın çözümüne katkı sunabilir ve bizler de daha fazla yabancılık hissetmeyiz” (Ö14, 11, E); “Öncelikle şu belirtiyim ki biz isteyerek Türkiye’ye gelmedik. Savaş sürecinde babam 1 ay sonra savaş biter geri geliriz dedi ve bu şekilde Türkiye’ye geldik ama 12 yıl oldu hala buradayız. Biz artık Türkiye’de yaşıyor ve bu okula devam ediyoruz. Biz özellikle bu okula isteyerek gelmiyoruz ve notlarımız da düşük. Biz bu okullara devam edeceksek önce Türk arkadaşlarımızın yabancı veya Suriyeli öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini bilmeleri gerekir. Dışlayıcı olmamalılar, hoşgörülü olmayı öğrenmeleri gerekir ve Türk arkadaşlarımızın Suriyelilere nasıl davranmaları gerektiğini de bilmeleri gerekir” (Ö22, 11, K); “Türk öğrencilerden ve öğretmenlerimizden kendilerini bizim yerimize koymalarını ve empati yapmalarını istiyoruz” (Ö24, 10, K/25, 10, K).

Araştırmaya katılan öğrencilerden bazılarının yukarıda belirttikleri gibi arkadaşlarının olumsuz davranışlarda bulunmaları ve empatiden yoksun olmaları Suriyeli öğrencilerin okulda yabancılık çekmelerine neden olabilmektedir. Okul aynı zamanda bir sosyalleşme ortamıdır. Okullarda sosyalleşmenin gerçekleşmesi ise öğrencilerin çevreleri ile sağlıklı etkileşime geçmeleri

durumunda gerçekleşebilir. Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarının olumlu davranışları sosyalleşmelerine, sağlıklı bir iletişim içerine girip topluma uyum sağlamalarına ve adapte olmalarına, kendilerini bulundukları yere ait hissetmelerine katkıda bulunabilir. Savaş ortamından çeşitli gerekçelerle Türkiye'ye gelen/sığınan Suriyeli öğrencileri anlamak için Türk öğrencilerin kendilerini Suriyeli arkadaşlarının yerine koymaları ve bu şekilde hareket etmeleri yabancılaşma problemini azaltabilir, Suriyeli öğrencilerin aidiyet duygularının gelişmesine katkı sunabilir.

c. İdarecilerin, Öğretmenlerin ve Türk Öğrencilerin Arapça Öğrenmesi

Okulda çalışan idarecilerin, öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin de Suriyeli öğrencilerle iletişim kurmaları ve birbirlerini anlamaları için belli ölçüde Arapça öğrenmeleri ve konuşmaları da Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygusu geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Özellikle İmam Hatiplerde bulunan idareci ve öğretmenler bunun bir ihtiyaç olduğunu fark etmeli ve kendilerini Arapça konusunda geliştirmelidirler. Katılımcılardan 6 (5 kız öğrenci, 1 erkek öğrenci) tanesi idarecilerin, öğretmenlerin ve Türk arkadaşlarının Arapça öğrenmeleri önerisini dile getirmiştir. Bu öneride bulunan katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğretmenlerimizin, idarecilerimizin Arapça öğrenmeleri bizimle iletişim sağlamalarına yardımcı olur ve okulda kendimi daha iyi hissederim" (Ö2, 11, K); "Arkadaşlarımızın Arapça öğrenmesi benim bu okula aidiyet duygumu geliştirir ve kendimi bu okula yabancı hissetmemi önleyebilir" (Ö3, 11, K); "Öğretmenlerimizle anlaşabilmemiz için öğretmenlerimizin de Arapça öğrenmelerini ve bizim psikolojilerini anlamalarını istiyorum. Çünkü akrabalarımızın bazıları orada vefat edince bizim de psikolojik olarak etkilendik ve zor zamanlar yaşadık" (Ö7, 10, K); "Okulumuzdaki Türk öğrenciler Arapça öğrenseler, bizimle konuşsalar ve Öğretmenlerimiz Arapça öğrenseler bu sıkıntılar yaşanmaz diye düşünüyorum" (Ö24, 10, K).

İdareciler, öğretmenler ve öğrenciler okul ortamının önemli unsurlarındandır. Okul ortamının sağlıklı bir şekilde işlemesi ise sağlıklı bir iletişim ile mümkün olabilir. Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerden bazıları yukarıda da ifade edildiği gibi idarecilerin, öğretmenlerin ve Türk arkadaşlarının Arapça bilmemelerinden dolayı yabancılık çektiklerini ifade etmişlerdir. Okulda yabancılık problemi yaşayan Suriye öğrenciler kendilerinin okula aidiyet duygularının gelişmesi ve sağlıklı iletişim

kurabilmeleri için okul idarecilerinin, öğretmenlerinin ve Türk arkadaşlarının Arapça öğrenmelerinin yabancılaşma problemini önleyeceğini düşünmekte ve önermektedir.

d. Birlikte Yaşama Kültürü

Dünyada yaşanan doğal afetler, savaşlar, açlık, kıtlık vb. sebeplerden dolayı insanlar zaman zaman farklı bölgelere göç edebilmektedirler ve farklı toplumlarla bir arada yaşamak zorunda kalabilmektedirler. Bu durum farklı kültürlerle mensup toplumların bir arada yaşamasını zorunlu kılmaktadır. Farklı kültürlerle, kimliklere ve inançlara sahip insanlara karşı ön yargılı olunmaması, farklılıklara saygı duyulması, sağlıklı iletişimin sağlanması bir arada huzur ve barış içerisinde yaşamasına, birlikte yaşama kültürünün oluşmasına katkıda bulunabilmektedir. Esasında insan toplumsal bir varlıktır. Toplum içerisinde dünyaya gelir ve toplum içerisinde yaşamını sürdürür. Toplum içerisinde insanların hep beraber yaşaması, insanların birbirlerine saygı duyması, hoşgörülü olması, toplumun örf ve adetleri ile kanunlarına saygı göstermesi ile mümkündür. İnsanların bir arada yaşama kültürünü öğrendikleri yerlerden biri de okullardır. Okul ortamında öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı, adil, ön yargısız, arkadaşça davranmaları birlikte yaşama kültürünün oluşmasına katkı sunabilir. Katılımcılardan 7 (6 kız öğrenci, 1 erkek öğrenci) tanesi bu konuda öneride bulunmuş olup bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“İnsanların hep birlikte yaşamayı öğrenmesi lazım. Nasıl? Karşıdakinin bir insan olduğu, insanın birbirlerine karşı hoşgörülü olması gerektiği, ön yargılı olmaması gerektiği öğrenilmelidir. Bizler ülkemizde zor durumda kalmamak zaten ülkemizi terk edip buraya gelmezdik” (Ö8, 12, K); *“Bizler buraya bir şekilde geldik. Artık yapılması gereken hep birlikte yaşamayı öğrenmek, bir birlerimizi dışlamadan, ötekileştirmeden burada hep birlikte bir şekilde yaşamayı öğrendiğimizde yabancılık hissetmemiz azalacaktır”* (Ö13, 11, E); *“Bizlerin kardeş olduğu unutulmamalı, biz de Müslümanuz, Tür arkadaşlarımızın hoşgörülü, saygılı ve birlikte yaşama geliştirmeliler”* (Ö21, 11, K); *“Türk öğrencilerin kardeşçe yaşama kültürü edinmesi ve hoşgörülü olması lazım”* (Ö23, 11, K).

Suriyeli öğrencilerin ilköğretim kademesine dahil olmasıyla birlikte disiplin sorunlarında değişim ve artışın olduğu bilinmektedir (Demir vd., 2020). Yukarıdaki katılımcıların yabancılaşma sorununu önlemek ve okula aidiyet duygusunu geliştirmek için ifade ettikleri öneriler bu anlamda önemlidir. Nitekim çok kültürlü tutumlar geliştiğinde iletişim ve uyum sorunları azalmaktadır (Akman,

2020). İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil sorunları, okul kültürüne uyum gibi sorunlar yanında ötekileştirilme gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Demir, 2019). Bu tür sorunların din eğitimi ağırlıklı okullar olan ve İslam ortak paydasında bir çok ortak değerın eğitim sürecini ve kültürel uyumu kolaylaştırması beklenen eğitim ortamlarında bile yabancılaşma ve uyum problemlerine yol açması ilginçtir.

e. Arapça Konuşma ve Arapça Eğitim

İnsanların en temel haklarından biri de anadili ile konuşma ve eğitim görme hakkıdır. Anadili, insanın çocukken annesinden, evindekilerden ve soyca bağlı bulunduğu topluluktan öğrendiği dildir. Ana dil, insanın doğumundan itibaren öğrendiği, kişinin sosyolojik kimliğinin oluşmasında temel rolü olan dildir. Dil diğer insanlarla bütün ilişkilerimizde bize aracılık eder ve sosyal bağlarımızı düzenleyen bir araç olarak hayatımızın her safhasında yanımızda bulunur. Evde, okulda, sokakta, çarşıda, iş yerinde ve her yerde dil ile iç içe yaşarız (Ensari, 2014). Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirmek için öneride bulunan 4 (1 kız öğrenci, 3 erkek öğrenci) katılımcı anadili ile konuşma ve eğitim yapılması önerisinde bulunmuşlardır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Türkçeyi öğrenmemiz konusundaki uyarıları anlıyoruz, aynı zamanda ana dilimiz olan Arapçayı konuşmamıza karşı çıkılmamalıdır” (Ö1, 9, K); “Bizlere eğitimin anadilimiz olan Arapça olarak verilmesini istiyoruz” (Ö14, 11, E).

İnsanın en doğal haklarından birinin ana dilde eğitim olduğu bilinmektedir. İnsan bu hakkını her yerde kullanmak ister. Ancak bu her zaman mümkün olmayabilir. Suriye’deki iç savaş ortamından kaçarak Türkiye’ye sığınan Suriyeli öğrenciler de Türk eğitim sistemine dahil olmakta ve öğrenimini Türkçe olarak sürdürmek durumundadır. Bu durum Türkçe yeterlilikler konusunda eksikleri olan öğrencilerin okulda aidiyet problemi yaşamasına neden olabilmektedir. Bu durumda olan katılımcılardan bazıları öğrenimlerinin anadilleri olan Arapça ile yapılması durumunda aidiyet problemi yaşamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu kaygının oluşmasında asimile olma korkusu, kimliklerini kaybetme gibi endişelerin etkisi olabilir.

f. Sosyal Etkinliklerin Artırılması

Okul ortamında yapılan sosyal etkinlikler öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri, sosyalleşmeleri, sağlıklı bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri, öğrenmelerini daha kolay sağlamaları bakımından önem arz etmektedir. Okul ortamında öğrencilere istedik davranışları kolay bir şekilde kazandırmak amacıyla uygun öğrenme ortamı hazırlanır ve çeşitli sosyal etkinlikler yapılır. Bu sosyal etkinliklerle öğrencilerin okula olan ilgileri ve aidiyetleri artırılır, hedeflere daha kolay ulaşması sağlanabilir ve öğrencilerin öğrendikleri teorik bilgileri uygulama imkanı bularak içselleştirmelerine katkıda bulunabilir. Okullarda daha fazla sosyal etkinlik yapılması halinde okula aidiyet duygularının gelişeceğini ifade eden 5 (4 kız öğrenci, 1 erkek öğrenci) katılımcıdan bazılarının önerisi şu şekildedir:

“Okul ortamında daha çok sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve Suriyeli olan bizlerin de bu etkinliklere dahil edilmesi benim aidiyet duygumun gelişmesini sağlar” (Ö10, 9, K); “Okul ortamında arkadaşlarla hep beraber sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Mesela ne olabilir? Okul programlarında biz Suriyeli öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak, hep birlikte gezi, piknik yapılabilir, hep beraber film izlenebilir” (Ö4, 12, K); “Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrencilerin birlikte etkinlikler yapılmalı” (Ö21, 11, K).

Yukarıdaki açıklamalar da göstermektedir ki bazı Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle birlikte gezi, piknik, film izleme gibi sosyal etkinliklerin artırılması durumunda aidiyet duygularının artacağını ifade etmişlerdir. Sporun mülteci öğrencilerin okula uyumuna etkisinin ele alındığı bir çalışmada okul spor takımlarında yer alan Suriyeli öğrenciler ile okul spor takımlarında yer almayan Suriyeli öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri karşılaştırılmış, okul spor takımlarında yer alan Suriyeli öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin sportif faaliyetlere katılımının okulda yaşadıkları birçok psikososyal sorunun önüne geçebileceği gösterilmiştir. Yine araştırmada, spor takımlarının Suriyeli öğrencilerin sosyal çevre oluşturmalarına, uyum sürecini hızlandırmalarına, iş birliği yapmalarına, sosyalleşmelerine, okul kurallarına uymalarına ve okuldan memnuniyet düzeylerinin artmasına katkı sağlayabildiği bildirilmiştir (Sağın vd., 2022). Drama türü etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada bu tür etkinliklerin Suriyeli ve yerel öğrencilerin birbirleri ile olan arkadaşlık ilişkilerini

artırdığına, öğrencilerin birbirlerine yardım etme eğilimlerini güçlendirdiğine; birbirlerini anlamalarına, empati kurmalarına, iletişim kurmak için daha çok çaba göstermelerine kaynaklık ettiği ifade edilmiştir (Baytaş - Çelik, 2020).

g. Suriyelilere Özel Okul

Örnekleme dahil edilen Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle aynı ortamda eğitim görmektedir. Bu durum bazı Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet geliştirmesinde olumsuz bir etkiye bulunmuş olabilir. Bu kapsamda katılımcılardan 5 (3 kız öğrenci, 2 erkek öğrenci) tanesi okula aidiyet duygusunun geliştirilmesi için sadece Suriyeli öğrencilerin ve öğretmenlerin bulunduğu ayrı bir okulun olması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri ise şu şekildedir:

“Bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin Suriyeli olduğu bir okul olsa belki kendimi yabancı hissetmem” (Ö9, 9, K); “Suriyeliler ile Türklerin ayrı ayrı okullarda eğitim öğretim görmelerini sağlayabilir. Bu durum en azından arkadaşlarımızla konuşma ve iletişim kurma fırsatı verir, burada kendimizi yabancı gibi hissetmemizi önler diye düşünüyorum” (Ö18, 9, E); “Biz okula devam etmek istiyorsak biz Suriyeli öğrenciler için ayrı sınıflar veya ayrı okullar açılabilir” (Ö23, 11, K).

Katılımcıların yukarıdaki açıklamaları da göstermektedir ki Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle aynı ortamda bulunmaktan dolayı okulda yabancılık çekebilmekte ve aidiyet sorunu yaşayabilmektedir. Bu sorunları yaşamamak için sadece Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü müstakil okulların yapılması, öğretmenlerinin de Suriyeli olmaları durumunda okulda yabancılık ve aidiyet sorunlarının ortadan kalkabileceğini önermektedirler. Suriyeli mülteci ailelerin çocuklarının eğitiminde İmam Hatip okullarını tercih etme nedenlerinin incelendiği bir araştırmada, Suriyeli göçmen ailelerin ilgili okulları tercih etmelerinde dil faktörü, din (Kur'an) öğretimi ve karma eğitim, ahlak eğitimi, tesettür, idareci ve öğretici personelden memnuniyetlerinin etkili olduğu ifade edilmiştir (Öz, 2022). Görüldüğü gibi öğrenciler de bu tabloya benzer biçimde okul seçiminde kendi kimlik, inanç ve dünya görüşlerine benzerliği öne çıkarmakta, bu durumun yabancılaşma sorununu önleyeceğini dile getirmektedirler. Bu durum İmam Hatip okullarının fonksiyonelliğinin artırılması durumunda yabancılaşmayı önlemede ciddi katkılarının olacağı

şeklinde yorumlanabilir.

h. Diğer Öneriler

Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirmek için yukarıdaki önerilerden başka bazı öneriler de olmuştur. Ancak bu önerilerin sadece birer katılımcı tarafından ifade edilmesinden dolayı daha genel bir tümleşik tema altında bir araya getirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda katılımcılardan bir tanesi Suriyeli ve Türk arkadaşları tarafından evlerinin ziyaret edilmesinin okula aidiyet duygusunu artıracığını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise kendilerine psikolojik tedavi desteği vermelerinin okula aidiyet duygusunu artıracığını ifade etmiştir. Bu yönde son öneri ise kendilerine önce uyum eğitimi verilmesi halinde bunun okula aidiyet duygusunu artıracığı şeklindedir. İlgili görüşler aşağıda gösterilmiştir.

"Okula aidiyet duygusunu artırabilmek adına Suriyeli ve Türk arkadaşlarımızın evlerimizi ziyaret etmeleri de bu duruma katkı sağlar diye düşünüyorum" (Ö4, 12, K); "Bizim Türkiye'deki okullarda yabancılık hissetmememiz için bizlere daha fazla ilgi gösterilebilir, çünkü bizler akrabalarımızı, kardeşlerimizi savaşta kaybettik ve psikolojik olarak da rahatsızlıklar yaşadık. Psikolojik danışmanlardan hizmet aldınız mı? Hayır. Neden? Suriye'den geldiğimiz ilk zamanlarda sıkıntılarımızı anlatamıyorduk ve korkuyorduk. Psikolojik olarak rahatlama yaşamadan, Türkçeyi öğrenmeden kendimizi farklı insanların arasında bulduk" (Ö17, 9, E); "Okula aidiyet duygusu sıkıntılarının yaşanmaması için biz Suriyeli öğrencilere önce uyum eğitimi verilmelidir" (Ö17, 9, E).

Katılımcılardan ara sıra veya çoğunlukla okulda yabancılaşma sorunu yaşayan öğrencilerden bazıları bu sorunları yaşamamak adına; Türk arkadaşlarının kendi evlerini ziyaret etmelerinin, nasıl bir ortamda yaşadıklarını görmelerinin, savaştan dolayı yakınlarını kaybeden öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmeleri için psikolojik tedavi olmalarının, okula yeni başlayan Suriyeli öğrencilere uyum eğitimi verilmesinin yararlı olacağını düşünmektedirler.

Sonuç

Suriye'de 2012 yılında ortaya çıkan iç savaştan dolayı çok sayıda Suriyeli ülkelerini terk ederek komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir. Türkiye'ye göç eden nüfus içerisinde ise çocuk ve gençler büyük bir çoğunluk oluşturmaktadır. Türkiye'de yaşamaya başlayan ve zamanla

Türk eğitim sistemi içerisine dahil olan Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerle aynı okulu, sınıfı, bahçeyi paylaşmaya başlamışlardır. Bu durum birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet ve yabancılaşma durumlarını incelemek amacıyla kaleme alınan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ile Gaziantep ilinin farklı ilçelerinde bulunan Anadolu İmam Hatip Liselerine devam eden 26 Suriyeli öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda çalışma grubundaki Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunun öyle veya böyle okula yabancılaşma sorunu yaşadığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ne düzeyde okula yabancılaşma sorunu yaşadığı sorulduğunda ara sıra yabancılık sorunu yaşıyorum diyen öğrencilerin ilk sırada, çoğu zaman yabancılık sorunu yaşıyorum diyenlerin ikinci sırada, hiç yabancılık yaşamıyorum diyenlerin ise son sırada olduğu tespit edilmiştir. Hiç yabancılık yaşamıyorum diyenlerin kendilerini yer yer evlerinde, ülkelerinde ya da memleketlerindeymiş gibi algıladıkları anlaşılmıştır. Katılımcı öğrencilerden ara sıra ve çoğu zaman yabancılık sorunu yaşıyorum diyenlerin gerekçelerinin büyük ölçüde benzer olduğu tespit edilmiştir. Ara sıra yabancılık sorunu yaşayanların bu durumun nedenleri kapsamında dil sorunu, arkadaş-akran baskısı, yabancılık psikolojisi, diğer etkenlerden (okulun dil politikası, akademik başarı düzeyi, sınıf yönetimi, sosyal mekanların yetersizliği) söz ettikleri görülmüştür. Çoğu zaman yabancılık sorunu yaşayanların gerekçe olarak yine benzer şekilde arkadaş-akran baskısı- zorbalığı, dil sorunu, yabancılık psikolojisi, öğretmen tutum ve davranışı diğer etkenlerden (psikolojik nedenler, okul prosedürleri, akademik başarı düzeyi) söz ettiği anlaşılmıştır. Hiçbir zaman yabancılık sorunu yaşamıyorum diyenler ise gerekçelerinde okul içi insani faktörlere, Türkçe kullanım durumlarına, devam ettikleri okulların yönetim politikasına, üst siyasi yapılar, diğer bir takım etkenlere (yabancı dil becerisi (İngilizce), akademik başarı düzeyi, gelecek beklentisi) atıf yapmışlardır.

Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören Suriyeli mülteci öğrencilerin belirgin biçimde dil sorunu yaşadıkları, arkadaş-akran baskısını güçlü biçimde hissettikleri, yabancılık psikolojisi, öğretmenlerin olumsuz yaklaşımları, akademik başarısızlık gibi

bir takım faktörlerin de etkisi ile belirgin yabancılaşma sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Yine UNICEF, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Valilik vb. yapıların etkisi, öğretmenler ve Türk öğrencilerin anlayışlı ve misafirperver yaklaşımları, Türkçe ve İngilizce gibi bir yabancı dile hakimiyet, akademik başarının iyi olması gibi bir takım faktörlerin etkisiyle kimi katılımcının yabancılık sorunu yaşamadıkları, tersine okullarında bir nevi evindeymiş gibi hissettikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların yabancılaşmanın önlenmesi noktasındaki önerilerinin başında ise dil desteği ve uyum eğitimi alma, özellikle yerli öğrencilerin empatik ve anlayışla yaklaşabilme tutumu sergileyebilmeleri gibi öneriler başta gelmektedir. Onlar daha iyi bir iletişim için Türkçe öğrenmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Bununla beraber idarecilerin, öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin de Arapça öğrenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca katılımcılar birlikte yaşama kültürünün, sosyal etkinliklerin artırılmasının, ev ziyaretlerinin, psikolojik ve manevi desteğin farkındadırlar.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle bir takım öneriler sunmak mümkündür. Bu kapsamda, Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin okula aidiyet duygularını geliştirmek, yabancılık hissetmelerini önlemek için Suriyeli öğrencilere Türk eğitim sistemine dahil olmadan önce Türkçe ve Türk kültürü bağlamında eğitim ve oryantasyon hizmeti vermenin anlamlı olacağı söylenebilir. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamları ile ilgili yöntem ve yaklaşımlar hakkında hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Bu tür okullarda görev yapan okul idarecileri ve öğretmenler kendilerini ayrıca iletişim, sınıf yönetimi, yabancı psikolojisi vb. konularda geliştirebilir. Yerli ve mülteci öğrenciler arasında Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin hep birlikte katılım sağlayacakları sosyal, kültürel etkinlikler yapılabilir. Bu tür etkinliklere ailelerin de katılımı sağlanabilir. Türk öğrencilerle Suriyeli öğrencilerin hep beraber yaşayacakları bir sınıf ortamı, yaşam kültürü oluşturulmalıdır. Bu kapsamda interaktif öğrenme yaşantıları sağlanabilir. Özellikle ötekileştirme, ayrımcılık ve dışlama gibi sorunların çözümünde Türk öğrencilere düzenli eğitim ve rehberlik faaliyetleri tertip edilebilir. Öğrenciler arasında yaşanan bu gibi sorunların önlenmesine dönük sportif faaliyetler teşvik edilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Öznur Kalkan - Yemenici, Ahmet. "Türkiye'de Bulunan Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Türkiye'deki Din Eğitimi Deneyimlerinin Değerlendirilmesi". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 11/4 (2022), 2242-2266.
- Akman, Yener. "Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları ile Çokkültürlü Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 49 (2020), 247-262. <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Alefesha, Heba - Jamal, Dina al-. "Syrian Refugees' Challenges and Problems of Learning and Teaching English as a Foreign Language (EFL): Jordan as an Example". *Journal of Ethnic and Cultural Studies* 6 (2019), 117-129.
- Apak, Emrah vd. "Evaluation of Bio-Psycho-Social and Socio-Cultural Problems of Syrian Elderly Living in Turkey". *International Journal of Social Psychiatry* 69/2 (2023), 454-466.
- Arslan, Ali vd. "Social, Cultural and Economic Integration of Syrian Refugees in Turkey". *Middle East Journal of Refugee Studies* 6/1 (2021), 5-20.
- Arslan, Ümüt - Ergül, Merve. "Mülteci Öğrencilerin Eğitimlerinde Yaşadıkları Sorunlar: Öğretmenlerin Perspektifinden Bir Delphi Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 54 (2022), 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>
- Aslan, Ahmet. "Suriyeli Öğrencilerin İkincil Sosyalleşmeleri Bağlamında Okulun İşlevleri: Çarşamba Örneği". *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 8/1 (2020), 42-58.
- Ayağa, Hüseyin. *Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Din Eğitimi Şanlıurfa Örneği*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Ayas, Tuncay - Pişkin, Metin. "Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi". *İlköğretim Online* 10/2 (2011), 550-568.
- Aytekin, M. D. *İmam-Hatip Liselerinde Okuyan Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Uyum ve Dil Sorunları*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.

- Baltacı, Ali vd. "İmam Hatip Liselerindeki Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Çözümüne Yönelik Nitel Bir Analiz". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 60/2 (2019), 307-336.
- Baytaş, Müge Olğun - Çelik, Alev. "Bir Kapı Aralamak: Yerel ve Suriyeli Çocuklarla Yaratıcı Drama". *Yaratıcı Drama Dergisi* 15/2 (2020), 227-258.
- Benek, Sedat - Baydemir, Recep. "Problems Encountered by the Syrians in the Context of Cultural Conflict and Integration: A Case Study of Şanlıurfa City". *The Copernicus Journal of Political Studies* 2 (2019), 89-116.
- Biçer, Nurşat - Özeltun, Hüsnü. "Mülteci Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerine ve Okula Uyum Süreçlerine İlişkin Suriyeli Ve Türk Öğrencilerin Görüşleri". *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 8/23 (2020), 348-364. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.668251>
- Binay, Hüseyin Berken - Başgül, Şaziye Senem. "Suriye ve Irak'tan Gelen Savaş Mağduru Çocuk ve Genç Mültecilerde Travma Sonrası Stres Bozukluğu Düzeyi". *Klinik ve Ruh Sağlığı Psikolojik Danışmanlığı Dergisi* 2/2 (2022), 33-46.
- Boylu, Emrah. "Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39/2 (2019), 895-936.
- Bozkurt, Bayram. "Suriyeli Öğrencilerin Yoğun Olduğu Sınıflarda Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 12/4 (2023), 1222-1235. <https://doi.org/10.33206/mjss.1245359>
- Demir, Beyza Nur vd. "İlköğretim Kademesine Suriyeli Öğrencilerin Katılması ile Oluşan Disiplin Sorunları Hakkında Yönetici Görüşleri". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 54 (2020), 311-335.
- Demir, Rıdvan. "İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16/44 (2019), 280-306.
- Diker, Nur Pınar - Karan, Olgu. "Social Exclusion of Syrian Refugees and Tactics of Resistance: The Case of Ankara". *Journal of Ankara Studies* 9/2 (2021), 281-321.
- Eker, Abdullah vd. "Educational Challenges that Syrian Refugee Students with Disabilities Experience". *International Journal of Modern Education Studies* 7/2 (2023), 545-561.

- Ensari, Abdurrahman. "Ana Dil Eğitimi ve Ana Dil İle Eğitimin (Bingöl'deki Öğretmen, Yönetici, Öğrenci, Veli Görüşlerine Göre) İncelenmesi". *Bingöl Araştırmaları Dergisi* 1/1 (2014), 103-124.
- Erçakır, Özge - Bağdat, Osman. "Suriye Uyraklı Öğrencilerin Problem Çözme Sürecinde Kullandıkları Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejilerin İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 63 (2022), 141-166. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.999524>
- Erdem, Cahit. "Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Öneriler". *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1 (2017), 26-42.
- Erjem, Y. "Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/4 (2005), 395-417.
- Furniss, C. "Bullying in Schools: It's Not a Crime - Is It?" *Education and the Law* 12/1 (2010), 9-29.
- Gençler, Ayhan. "Effects of Syrian Refugees on Socio-Economic Life in Turkey: An Overview on the Cost-Benefit Axis". *Journal of Social Policy Conferences* 78 (2020), 111-145.
- Gerson, M.W. "Alienation in Mass Society: Some Causes and Responses". *Social Problems Today*. ed. D. Bryant Clifton. New York: Lippincut Company, 1971.
- Göçer, Ali - Şahin, Kadir. "Suriyeli Öğrencilerin Bulundukları Sınıflarda Yürütülen Eğitimin Niteliğinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *Araştırma ve Deneyim Dergisi* 8/2 (2023), 211-227. <https://doi.org/10.47214/adeder.1372046>
- Gürhan, Nermin. "Her Yönü ile Akran Zorbalığı". *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Hemşireliği Özel Dergisi* 3/2 (2017), 175-181.
- Karataştan, Ayşe - Akcan, Emrullah. "Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı ve Göçmen/Mülteci Çocuklar". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 12/1 (2023), 1-15. <https://doi.org/10.30703/cije.1061680>
- Kardeş, Servet - Akman, Berrin. "Problems Encountered in The Education of Refugees in Turkey". *International Journal of Psychology and Educational Studies* 9/1 (2022), 153-164.
- Kızılçelik, S. - Erjem, Y. *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Konya:

- Göksu Matbaası, 1992.
- Kiremit, Rahime Filiz vd. "Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 26/6 (2018), 2139-2149.
- Kozikoğlu, İ - Aslan, M. "Socio-Cultural, Psychological and Academic Problems of Undergraduate Syrian Students in Turkey". *Issues in Educational Research* 28/3 (2018), 701-719.
- Mammadova, Nigar - Aypay, Ahmet. "Syrian Refugee Students' Sense of School Belonging and Educational Aspirations". *International Journal of Educational Development* 102 (2023), 1-12.
- Marshall, Gordon. *Sosyoloji Sözlüğü*. çev. Osman Akınhay - Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2020.
- Newmann, M. Fred. "Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory". *Harvard Educational Review* 51/4 (1981), 546-564.
- Olweus, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malde, MA: Blackwell Publishing, 1993.
- Osmanoğlu, Cemil. "Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi ve Kurumsal Yabancılaşma: İlahiyat Fakültesi Örneği". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 31/43 (2017), 197-262.
- Öz, Nedim. "Suriyeli Göçmen Ailelerin Çocukları İçin Çoğunlukla İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarını Tercih Etme Sebepleri". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* IX/2 (2022), 563-585.
- Özmen, Zehra K. "The Problems That Syrian Refugee Children, Class Teachers and Turkish Children Face in the School Environment from the Standpoint of Trainee Teachers". *Educational Research and Reviews* 15/9 (2020), 554-563.
- Sağın, Ahmet Enes vd. "The Role of Sports in School Belonging of Syrian Refugee Students in Turkey". *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 13/2 (2022), 1-17. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1024983>
- Salı, Güneş - Şeker, Samed. "Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunlarının İncelenmesi: Yozgat İli Örneği". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23/2 (2023), 977-1004. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-881054>
- Seeman, Melvin. "On The Meaning of Alienation". *American Sociological Review* 24/6 (1959), 783-791.

- Souad, Merah vd. "Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey: A Systematic Review". *IJUM Journal of Educational Studies* 10 (2022), 179-203.
- Sözer, Mehmet Akif - Işiker, Yakub. "Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/1 (2021), 183-200. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Şafak-Ayvazoglu, Ayşe vd. "Psychological and Socio-Cultural Adaptation of Syrian Refugees in Turkey". *International Journal of Intercultural Relations* 80 (2021), 99-111.
- Tanrıkulu, Faik. "Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri". *Liberal Düşünce Dergisi* 86 (2017), 127-144.
- Tanrıverdi, Abdullah - Ulu, Mustafa. "Geçici Koruma Altına Alınan Suriyelilerde Göç, Kültürleşme/Kültürel Uyum ve Din İlişkisi: Kayseri Örneği". *Bilimname* 43 (2020), 169-212.
- Tarakcioglu, Figen - Ciceklioglu, Meltem. "Syrian Migrant Women's Participation in Social Activities: The Case of Izmir". *International Journal of Intercultural Relations* 86 (2022), 85-94.
- Taskin, Pelin - Erdemli, Ozge. "Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey". *Eurasian Journal of Educational Research* 18/75 (2018), 155-178.
- Tezcan, Mahmut. "Eğitimde Yabancılaşma". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 16/1 (1983), 245-254. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000927
- Tolan, B. *Çağdaş Toplumun Bunalımı: Anomi ve Yabancılaşma*. Ankara: A.İ.T.İ.A Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu Basımevi, 1981.
- Tosun, Aybiçe vd. "Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/1 (2018), 107-133.
- UNHCR. "Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar". *UNHCR Türkiye*. 2024. Erişim 05 Şubat 2024. <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar>
- Ürünibrahimoğlu, Mehmet vd. "Investigation of School Experiences of Syrian Secondary School Students: A Phenomenology Study". *International Journal of Scholars in Education* 4/2

(2021), 146-168. <https://doi.org/10.52134/ueader.g29218>

Weinberg, Carl R. *Education and Social Problems*. New York: Free Press, 1971.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2021.

Yiğit, Atakan vd. "Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumlarına Yönelik Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Öğrencilerin Görüşleri". *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* 40/1 (2021), 471-496. <https://doi.org/10.7822/omuefd.856750>.



TÜRKİYE'NİN YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ TECRÜBESİ¹

Süleyman AKYÜREK²

Giriş

Türkiye'nin yüksek din öğretimi tecrübesi, Osmanlı Devleti'nin tecrübesinin üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla Osmanlı'nın yüksek din öğretimi tecrübesi, Türkiye Cumhuriyeti tecrübesine etki etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze (2021) kadar olan yüksek din öğretimi tecrübesi çeşitlidir. Bu tecrübenin betimlenmesi, açıklanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Geçmiş tecrübenin anlaşılmasının, bu günü anlamamıza, yüksek

¹ Bu çalışma, 15-17.10.2021 tarihinde yapılan *Yeniden Açılışın 70. Yılında İmam Hatip Okulları ve Türkiye'de Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*'nda sunulan tebliğin geliştirilmiş şeklidir.

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, akyureks@erciyes.edu.tr

din öğretimi kurumlarımızın sorunlarının geçmişine, nedenlerine inmemize, geleceğini şekillendirme ve planlamamıza dolayısıyla bu günü anlayarak sağlıklı, kalıcı çözümler getirmemize hizmet etmesi beklenir. Türkiye Cumhuriyeti'nde yüksek din öğretimine ilişkin tecrübenin olumlu yönleri olabildiği gibi olumsuz yönleri de olabilir. Bazı eğitim uygulamaları ve tartışmalar, güncelliğini kaybetmiş olabileceği gibi bu gün için bir anlamı da olmayabilir. Bazıları da kendi dönemi ve şartları için geçerli olabilir. Bazı tecrübelerin ise belli boyutları bu gün için anlamlı olabilir. O yüzden öncelikle yüksek din öğretimi tecrübemizin verilere dayalı olarak ortaya konması, bu tecrübelerin arka planının bilimsel açıklamasının yapılması, yüksek din öğretimi tecrübemizin birbiri ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu durum önceki tecrübeleri sağlıklı değerlendirmek için elzemdir. Öte yandan oraya konan tecrübelerin bu günün şartlarıyla ilişkisi kurulması ve kendi şartlarında değerlendirilmesi gerekecektir. Değerlendirme ölçütlerinin genel geçerliliği, o tecrübelerden daha iyi istifadenin de yolunu açabilecektir. Aksi takdirde geçmiş tecrübeleri yüceltme, yok sayma ya da kötüleme gibi tepkiler gelişebilmektedir.

Bu metinde Türkiye'nin yüksek din öğretimi tecrübesi, ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri ile sınırlandırılarak ve belli dönemlere ayrılarak ele alınmıştır. Dönemler tarih esası olarak ve niceliksel açıdan baskın özelliğine göre adlandırılmıştır. Zira yüksek din öğretimine ilişkin düzenlemelerin ve tartışmaların nitelikten ziyade nicel yönüyle yapıldığı kabul edilmiştir. Çalışmada "Osmanlıdan cumhuriyete intikal ve teklik tecrübesi (1900-1933)"; "yüksek din öğretimsizlik/yokluk tecrübesi (1933-1949)"; "arayış tecrübesi (1949-1982)"; "birlik ve çoğalma tecrübesi (1982-2011)"; "çeşitlilik ve yaygınlaşma tecrübesi (2012-2021)" olarak dönemler şeklinde ele alınmıştır. Her dönem kendi içinde isim ve amaç, öğretim programı, öğrenci ve öğretim elemanı olmak üzere dört boyutta incelenmiştir.

Araştırma kapsamındaki veriler nitel araştırma tekniklerinden doküman inceleme tekniği kullanılarak ortaya konmuştur. İlahiyat ve İslami ilimlere ilişkin veriler yeri geldikçe karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

A. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İntikal ve Teklik Tecrübesi (1900-1933)

Osmanlı'da medreseler bir taraftan kendi öğretim elemanlarını yetiştirirken, bir yandan da memurluk, din görevliliği ve yargılama görevlerini yerine getirecek elemanları yetiştirmiştir. Osmanlı devletinin bir çok alanda geri kalmasının da etkisiyle Batılılaşma çalışmaları başlamıştır. Eğitimde batı tarzında mektepler açılmıştır. Medreselerde önemli ve ciddi bir yenilik yapılmamış/yapılamamıştır. II. Abdülhamit döneminde mekteplerde gelişmeler ve ülke geneline yaygınlaşma çalışmaları olurken, medrese geleneksel eğitim anlayışını sürdürmüş, orayla yeterince ilgilenilmemiştir. Medrese dışında, batı tarzıyla eğitim yapan yüksek din öğretimi kurumu arayışı çalışmaları başlamıştır. 1884 yılında yüksekokul statüsünde Ulum-ı Diniye Mektebi açılması planlanmış, ancak uygulamaya geçmemiştir (Kara, 2019, 2/341). Dikkat edilirse burada medrese dışında ve mektep şeklinde bir arayış söz konusudur.

1900 yılında II. Abdülhamit döneminde batı tarzında açılmış olan Darülfünunda/ Üniversitede, Ulum-ı Aliye-i Diniye Şubesi adıyla ilk defa medrese dışında bir yüksek din öğretimi kurumu açılmıştır (Zengin, 2020, 223). Bu şube, Osmanlı'da medrese dışına açılan ilk yüksek din öğretimi kurumudur ve batı tarzında açılan bir üniversitenin içinde yer almıştır. Bu Şube'nin programında yer verilen derslerin medrese derslerinden çok farklı olmadığı görülmektedir (Zengin, 2020). Osmanlı Devleti'nde, devlete bağlı olarak açılan Darülfünunda medrese dışında batı tarzıyla eğitim yapması planlanan Ulum-ı Aliye-i Diniye şubesi (Yüksek Dini İlimler) açılmıştır. Şubenin adı 1912 yılında "Ulum-ı Şer'iyye (Şer'i İlimler) olmuştur (Zengin, 2019, 56). 1909 yılında medreselerde yapılmaya çalışılan köklü ıslahatlar ile, medreselere batı tarzındaki mekteplerin bazı kuralları getirilmiş ve yeni düzenlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde 1914 yılında açılan Darul Hilafetil Aliye medreselerindeki öncekilere göre köklü sayılabilecek düzenlemeler ile 1915 yılında Ulum-ı Şeriye şubesi kapanmıştır (Zengin, 2019, 78). Açılan medresenin programı da "Ulum-ı Şer'iye şubesinin devamı görüntüsünde"dir (Zengin, 2019, 88). Böylece medrese dışında açılan yüksek din öğretimi kurumu kapanarak, tekrar bu görev medreselere verilmiştir. Görüldüğü gibi Osmanlı

Devleti tecrübesinde de yüksek din öğretimini yürüten kurumun “dini ilimler” veya “şeri ilimler” gibi ad farklılığı bulunmaktadır. Bu farklılık, kurumun amacına ve programına ise yansımamıştır. Kurum, devlete bağlı, mektep tarzında açılan bir kurumdur. Kara bu durumu Batı’da “laik din öğretimi” veren teoloji fakültelerinin benzeri (Kara, 2019, 2/342) olarak yorumlamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’nde açılan İlahiyat Fakültesi de “laik din öğretimi” olarak değerlendirilmiştir.

Osmanlı Devleti’nde Darülfünun içindeki yüksek din öğretimi programlarında yapılan değişiklikler ise derslerin isim, sınıf ve sürelerinde olmuş, yeni ve köklü değişiklikler uygulamaya konmamıştır (Zengin, 2019, 66). Program uygulandıkça değişiklikler yapılmıştır (Zengin, 2019, 68). Darülfünun Ulum-ı Şeriyye Şubesindeki dersler gruplandırılmıştır. Bu gruplar (Anabilim dallarına karşılık gelebilecek, Zengin, 2019, 53) şunlardır: Tefsir ve Hadis (Tefsir-i Umumi, Tefsir-i Tatbiki, Usul-i Hadis, Hadis-i Şerif), Kelam (İlm-i Kelam, Tarih-i İlm-i Kelam, Tasavvuf), Felsefe (İlm-i Nefs, İlm-i Mantık ve Ahlak, Felsefe-i Ula ve Tarih-i Felsefe, Felsefe-i Arab), Fıkıh (Usul-i Fıkıh, İlm-i Hilaf, Fıkıh, Tarih-i İlm-i Fıkıh, Hikmet-i Teşri), İlm-i Ahlak-ı Şer’iye ve Siyer (Siyer-i Nebi, Tarih-i Din-i İslam ve Tarih-i Edyan, İlm-i Ahlak-ı Şer’iye). Bu gruplamalar, akademik bölümlerin ya da anabilim dalı anlayışının ilk uygulamaları sayılabilir.

Osmanlı’da yüksek din öğretimi kurumlarıyla ilgili esas yenilikler 1908-1918 yılları arasındaki II. Meşrutiyet döneminde gerçekleşmiştir. Buradaki ıslahat çalışmaları “köklü ve kendi içinde bütünlüğü olan” (Zengin, 2020, 224) çalışmalardır. Bu dönemde yapılan çalışmalarda medreseler batı tarzında açılan mekteplerin bazı şekilsel özelliklerini almaya başlamıştır. Örneğin medreselerdeki öğretim süresi 12 yıl olarak sınırlandırılmış, medreseler mekteplerde olduğu gibi orta ve yüksek derecelere ayrılmış, Medresetü’l Mütihazsısın adı ile bir ihtisas medresesi kurulmuştur. Bu yenileşmeler başlangıç itibarıyla İstanbul medreseleri ile sınırlı tutulmuştur. Daha sonra diğer medreselere de yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Medreselerdeki bu yenileşme çalışmaları ile birlikte 1900 yılında açılan Ulum-ı Şeriyye Şubesi 1915 yılında kapanmıştır. Böylece yüksek din öğretimi tekrar sadece medresede yapılmaya devam etmiştir (Zengin, 2020,

226). Medreseleri ıslah çalışmaları, ülkenin içinde bulunduğu savaşlar, ekonomik şartlar nedeniyle istenen sonuçları yeterince verememiştir.

Osmanlı Devleti'nin parçalanması sonrasında Türkiye Cumhuriyeti'nde açılan din eğitimi kurumları, Osmanlı Devleti zamanında açılan kurumların bir devamı olarak kabul edilebilir (Zengin, 2020, 228). Cumhuriyetin ilanından sora eğitim politikalarında değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk yüksek din öğretimi kurumu Atatürk'ün belirttiği “Nasıl ki her hususta âli meslek ve ihtisas sahibi yetiştirmek lazım ise dinimizin hakikat-i fenniyyesinin tetkik, tettebbu ve telkin kudret-i ilmiyye ve fenniyyesine tesâhüp edecek güzide ve hakiki ulema-yı kirâm dahi yetiştirecek müessesat-ı âliyyeye mâlik olmalıyız” (Arşan vd., 1997, 2/90) sözü de bir ihtiyacın göstergesidir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat/Öğretim Birliği Kanunu'nun çıkarılmasında sonra her ne kadar kanunda açıkça belirtilmese de medreseler kapatılarak yerine din hizmetlerini yerine getirecek kişileri yetiştirmek üzere orta dereceli İmam Hatip Mektepleri açılmıştır. Din ilimlerinde uzman kişilerin yetiştirilmesi için de İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Kanunun ilgili maddesi şöyledir: “Madde 4 – Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir” (Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1340).

Bu kanunda açılacak fakültenin adı, amacı ve bağlı olacağı birim açısından bir tercih söz konusudur. Batı tarzında açılan üniversitenin içinde, Maarif/Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve dinle ilgili konularda uzman kişi yetiştirilmek üzere açılmaktadır. Yüksek din öğretimi kurumunun Millî Eğitime mi, Diyanet İşleri Başkanlığı'na mı, bağlı olacağı/olması gerektiği konusu daha sonraki yıllarda da zaman zaman tartışma konusu olmuştur. Kurumun nereye bağlı olacağı temelde kurumun amaçları ile ilgili bir husus olarak önümüze çıkmaktadır. Kanun'un çıkış sürecinde “Yüksek diniyat mütehasısı” kavramında bir tartışma olmamıştır, ancak bu uzmanın özellikleri, ondan beklentiler konusu esas tartışmanın merkezini oluşturmuştur. “Yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere» ifadesinin aynı

zamanda kurumun öğretim amacını da belirttiği, imam-hatipliğin açıkça belirtilmesinin yanında (orta okul düzeyinde İmam Hatip Mektepleri) hatta vaizlik ve müftülük gibi görevlerin de zımnen bu kurumun amaçları dışında tutulduğu görülmektedir (Zengin, 2002, 102). “İlahiyat” ya da “ilahiyatçı” kavramının neye tekabül ettiği hususu kurumsal meşruiyet, kurumun amacı, programı, eğitim anlayışı, istihdamla ilişkisi vb. konularda kendini gösterecektir.

Yüksek din eğitiminin ve adlandırılmasının, sosyal ve pozitif bir ilim anlayışıyla düşünüldüğü söylenebilir (Kara, 2019, 2/347). Bunu İsmail Hakkı Baltacıoğlu, “Bir nevi sosyoloji fakültesi yaptık” (Kara, 2019, 2/340) diye ifade etmektedir. Yeni kurulan fakülte meşruiyet sorununu hem rejim adına hem din adına hem de çağdaşlık adına endişe duyanların kaygısından almıştır. Örneğin fakülte kurlunda tartışılmasa da “dinde reform çalışmaları” (Zengin, 2019, 148) gibi hususlar din adına endişelere yol açabilmiştir. Mesela, Yahya Atıf “Gönül isterdi ki, tevhid-i tedrisat lüzûmu ile beraber dinî ihtiyaçlarımızın tatmini lüzûmu da hissedilmiş bulunsun. Dinî ihtiyaçları dinî mütehasşısalar tatmin eder. Dinî mütehasşısalar dinî ilimleri tahsil ile yetişebilir. Diğer ilimler gibi dinî ilimlerin de tâli ve âli kısımları vardır... Düzenlenen projede dinî ilimlerin ne tâli ne de âli kısımlarına rast gelmedik. Rast gelebileceğimiz dersler, dinî gaye ile ancak ikinci derecede bir surette alakadar bulunan ilimlerin tarihleri” (Doğan, 2014, 369) diyerek ilahiyat fakültesine ilişkin değerlendirmeler yapmıştır. Hilmi Ziya Ülken “Kanunun laik zihniyete uygun olarak sistematik fıkıhı Anayasa ve Medeni Kanun karşısına koymadığı ve onu yalnızca tarihi tetkik açısından” ele alındığını belirtmiştir (Ülken, 1961, 6).

Cumhuriyet ilk yıllarında açılan bu din eğitimi kurumlarının Osmanlı Devleti’nde batı tarzında açılan mekteplerin bir devamı olduğu görülmektedir. Osmanlı’nın medrese tecrübesinden ziyade mektep tecrübesinin devam ettirildiği dikkat çekmektedir. Ancak Osmanlı tecrübesinin aynen devamı yerine, bazı değişiklikler ve tercihler yapılarak devam edilmiştir. Örneğin; Cumhuriyet döneminde İlahiyat Medresesi (21 Nisan 1924 tarihli İstanbul Darülfünunu Talimatnamesinde adı İlahiyat Medresesidir (Kara, 2019, 2/346) sonra İlahiyat Fakültesi adıyla açılan yüksek din eğitimi kurumu, “yapı olarak medreseden çok farklı, daha önceki üniversite

tecrübesine benzer özellikler taşıyan; ama genelde kendine özgü bir yapıya sahiptir” (Zengin, 2019, 157).

Darülfünun bünyesinde bir yüksek din öğretimi kurumunun tekrar açılması 1924 yılında medreselerin ilgasından sonra Medresetü'l Mütahhasısın'ın İlahiyat Şubesi'ne dönüştürülmesi ile gerçekleştirilmiştir (Zengin, 2002, 98). Ancak bu dönüşümde oradaki bölümler dikkate alınmamıştır. 1900 yılında açılan Darülfünun Yüksek Din İlimleri Şubesi programı, medreseye benzer idi. 1924'te “yüksek diniyyat mütehasısları” yetiştirmek amacıyla açılan Darülfünun İlahiyat Fakültesi programında ise “yeterliliği tartışılabilir olsa da İslam bilimleri, oldukça yeterli genel kültür ve edebiyat fakültesinden alınan dönemin şartlarına göre yeterli sayılabilecek pedagojik formasyon” dersleri var idi (Aydın, 2016, 82). Bununla birlikte hazırlanan program Medresetü'l Mütahhasısın hocaları tarafından eleştirilmiştir. Program hazırlanırken “dini ve ictimai ihtiyaçların yeterince gözetilmediği; farklı programlara sahip şubelerin oluşturulmadığı, din ilimleri ile dolaylı ilişkisi olan dersler yer aldığı, Tefsir ve Hadis ilimleri var ise de bunları da bu seviyedekilerin anlayamayacakları, dolayısıyla da bu proje ile ihtiyaç duyulan din mütehasıslarının yetiştirilemeyeceği, bunların dışında programda Arapça, Hikmet-i Teşri, Hilafiyat-ı Fıkhiye, Tasavvuf, Mukayese-i Eryan, Kelam, Fıkıh, Usul-i fıkıh'ın olmamasının eksiklik olduğu”na (Zengin, 2002, 100) yönelik eleştiriler getirilmiştir.

Hadis ve Tefsir dışındaki İslami ilimlerle ilgili dersler sadece tarihi boyutu ile ele alınmış, dini kendisine ve kendi mantığına değil modern bir temayül olarak sosyolojik, etnoğrafik yönüne ağırlık verilmiştir (Kara, 2019, 2/350). Dolayısıyla yeni kurulan ilahiyat fakültesi gerek programının yetersizliği gerek yeterince hazırlığı olmayan lise mezunu öğrenci kabul şartı ile medrese taraftarlarınca da eleştirilmiştir. Bir yandan da pozitivist bilim anlayışına sahip olanlarca «İlmin şimdiki terakkisine göre bir ilahiyat fakültesi için müsbet ilimler grubu yoktur» denilerek geriliğin sebebinin de ulema olduğu ileri sürülebilmiş (Zengin, 2002, 99), “din uleması yetişmesi için halk arasında en küçük bir iştiha bile yoktur” (Doğan, 1998, 1/266) denilerek kapatılması teklif edilebilmiştir. Baltacıoğlu 1951 yılında yayınlanan bir yazısında “Medreselerin kaldırılmasından hemen sonra İstanbul Darülfünunu içinde açılan İlahiyat Fakültesi,

bir İslam İlahiyat Fakültesi olmaktan çok bir din bilimleri fakültesi idi. Bizim ulusça yoksunluğunu çektiğimiz, kurulmasını istediğimiz ilahiyat fakültesi ise, tam bu değildir” (Baltacioğlu, 1951, 8). Darulfünun programını tenkit edenler ile hazırlayanlar arasındaki görüş ayrılığının temelinde aslında bu kurumda “ilahiyatçı” ile “İslam din bilgini” kavramlarından hangisinin söz konusu edilip yetiştirilmeye çalışıldığı meselesi olmalıdır. Öyle görünüyor ki programın hazırlanışında İslam din bilgini yetiştirmenin ötesinde “din filozofu” ya da müsteşrikler gibi İslam kurum ve eserleri üzerinde çalışmalar yapabilecek bilim adamları yetiştirmek amacı gözetilmiştir (Zengin, 2002, 102).

Kuruluşundan itibaren ilahiyat fakültesinin pek çok kesimin beklentilerini karşılamadığı, kaygı ve endişeleri gidermediği ve meşruiyet sorunu yaşadığı görülmektedir. İlahiyat fakültesi çeşitli çevreler tarafından hep şüphe ile karşılanmıştır. Örneğin yabancı bir gözlemci, bu fakülteyi medresenin yerine “modern ilmi esaslara göre bir çok ders ve çalışma” yapılan bir yer olarak görürken, dindar halk nezdinde medreselerin yerine ikame edilen bir kurum olarak görülmüştür. Kimilerine göre bu fakülte, programları ve hocaları itibarıyla modern üniversite içinde yer almaya layık, ülkenin çağdaşlaşmasından yana, çağdaş İslam’ın ortaya konulup tanıtılmasının gereğine inanan, bunun için çabalayan hocaların olduğu bir kurum; kimilerine göre ise, “medresenin devamı”, din ananelerine bağlı toplumlarda görülebileceğinden bizde olmaması gereken bir kurum; bazı yöneticilere göre de inkılaplara ilgisiz, yeterince destek vermeyen bir kurum olarak görülebilmektedir (Aydın, 2016, 85). Kuruluşundan itibaren başlayan meşruiyet sorununun devam ettiği anlaşılmaktadır. Darulfünun ismi Osmanlı devletinde batı tarzında açılan, geleneksel medrese eğitiminin alternatifi olarak açılan bir kurumun adı olmasına, Cumhuriyetin başında da Osmanlı’nın batı tarzındaki eğitim anlayışı ve uygulamaları esas alınmasına rağmen, bu ad 1998 yılında bile tartışma konusu olabilmektedir. Örneğin 20.08.1998 tarihinde İstanbul İlahiyat Fakültesinin temel atma töreni davetiyesinde “Ülkemizin ilk ilahiyat fakültesi Darulfünun İlahiyat Fakültesinin devamı” olarak tanımlanması, “Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sona Darulfünun döneminin bittiğini sanıyorduk” denilere bu durum “Geriye Dönüş” olarak nitelenebilmektedir (Som, 19 Ağustos 1998). 1933 yılına kadar

kullanılan isim, Cumhuriyet öncesinin ismi olarak görülebiliyor. Bu algı ve bilgisizlik, Cumhuriyet dönemi yüksek din öğretimine yaklaşımın bir örneği olarak görülebilir. Bu kaygı ve endişe 2021 yılında din adına hareket ettiğini savunan bir cemaat mensubu tarafından, vatandaşlarımıza çocuklarını ilahiyat fakültelerine göndermemeleri önerebilmektedir. Bir parti yetkilisi “ehli sünnet olmayan hocalarla yollarımız ayıracağız” diyebilmektedir (Karar, 29 Eylül 2021; Eygi, 28 Ekim 2008). Dolayısıyla “isim algısı”nın kurumlara yaklaşımı ve onlara etkisi halen devam edebilmektedir.

1933 yılında kapatılan Darulfünun İlahiyat Fakültesinin programı, 1912 yılında Ulum-ı Şeriyeye Şubesinin programından biraz farklılık göstermektedir. Cumhuriyet dönemi programında Sosyoloji, Psikoloji, Din Felsefesi, Türklerin İnanç Tarihi, İslam Toplumlari Etnografyası, İslam Sanatları gibi derslerin eklendiğı, fıkıh ağırlığının azaldığı görülmektedir. 1933 yılında kapanana kadar ilahiyat fakültesi programlarının sosyal bilimler ve genel kültür derslerinin eklendiğı, fıkıh ağırlığının azaltıldığı bir program olarak görebiliriz. Dolayısıyla İslam bilimlerinden ziyade din bilimleri ve sosyal bilimlerin geliştirildiğı görülmektedir. Açık olduğı 9 yılda 42 öğrencinin mezun olduğı Darulfünun İlahiyat Fakültesi 1933 yılında kapanmıştır. Bir araştırma kurumu olan ve öğrenci kabul etmeyen İslam Tetkikleri Enstitüsü açılmıştır. O da 1936 yılında kapanmıştır. Böylece ilmi esaslara göre İslam'ı inceleyen din bilginleri, yüksek tahsilli din görevlileri yetiştirme imkanı ortadan kalkmıştır.

B. Yüksek Din Öğretimsizlik/Yokluk Tecrübesi (1933-1949)

Darulfünun İlahiyat Fakültesi'nin 1933'te kapanmasıyla başlayan ve 1949 yılında Ankara Üniversitesine bağılı olarak İlahiyat Fakültesi açılana kadar, kanunlara aykırı olarak yüksek din öğretimi kurumu eğitim sistemimizde yer almamıştır. Devlet, laiklik anlayışı ve uygulamaları çerçevesinde genelde din özelde ise din eğitimi sorunu ile ilgilenmemiş, ya da olumsuz manada ilgilenmiştir. Bu dönem, hem örgün eğitimdeki din eğitimi faaliyetlerinin yapılmadığı, yasaklandığı hem de yaygın din eğitimi faaliyetlerinin çok çok kısıtlı yapıldığı, “enteresan, istisnai ve her bakımdan zor” (Kara, 2019, 2/27) bir dönemdir. O yüzden bu dönemi yokluk dönemi

olarak adlandırmayı uygun gördük. 1933-1949 yılları arasındaki 16 yıl din eğitimi açısından fetret yılları olarak değerlendirilebilir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun "mana ve ruhuna tamamen muhalif uygulama"ların sonucu, memlekette ehliyetli din görevlisini bırakın cenazeleri kaldıracak kadar bilgi ve becerisi olan insanların bile kalmadığını, toplumdaki genel dini cehaleti kullanarak din adına hurafeler uyduran, onlarla insanları yanlış yollara saptıran, istismar eden insanların ve organizasyonların türediğini dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki 18.12.1950 tarihinde hazırladığı raporunda belirtmektedir (Bulut, 2001).

Bu dönemde Osmanlı bakiyesi medreselilerin iyice azaldığı, ilk, orta, lise ve yüksek öğretimde din eğitimi taleplerinin karşılanmadığı, yaygın din eğitimi faaliyetlerini yürütecek kişilerin yok denecek kadar azaldığı "halkın cenazelerini kaldıracak din görevlilerinin bile olmadığı" (Bulut, 2001) görülmektedir. Bu yokluk döneminde devlet genelde din eğitimi özelde yüksek din eğitimi bilinçli bir şekilde yokluğa mahkum etmeyi tercih etmiştir. Bu süreçte gizli bir şekilde din eğitimi devam edebilmiştir. Yaygın din eğitimi yürütenler de kovuşturmayla uğramıştır (Öcal, 2016, 160).

C. Arayış Tecrübesi (1949-1982)

II. Dünya savaşı sonrası dünya devletleriyle ilişkiler, ülkemizin küresel sistemdeki yerine ilişkin arayışlar, "dış politikanın aks değiştirmesi", örgün din eğitime dolayısıyla yüksek din eğitime ilişkin çalışmaları da etkilemiştir (Kara, 2019, 2/359). Ülkemizde din öğretimsizlik/yokluk tecrübesinin etkileri ve sonuçları da yaşanmaya başlanmıştır. Çok partili demokrasiye geçiş çabaları, halkın taleplerinin de zorlamasıyla yüksek din eğitiminde de arayışlara yol açmıştır. Bu çerçevede 7 Ocak 1946'dan itibaren siyasi partilerin programlarında ilahiyat fakültesi ihtiyacı dile getirilmeye başlanmıştır.

Gerek mecliste gerekse basındaki tartışmalarda yeni kurulacak fakültenin medresenin devamı olmayacağı vurgulanmıştır. Milli Eğitim Bakanı mecliste fakültenin işlevine ilişkin şunları ifade etmiştir: "Bu fakülte medrese ruhuyla çalışmayacak, tersine irtica hareketlerine karşı çıkacaktır. Bu fakülte hurafecilerin, önünden yarasalar gibi kaçışacakları bir meşale olacaktır" (Kara, 2019, 2/361).

Bu durum Türkiye Cumhuriyeti'nde aradan geçen 25 yıla rağmen halen medrese özlemi ve karşıtlığının canlılığını koruduğunun, kurulan yüksek din öğretimi kurumlarının medrese boşluğuna ilişkin algıyı ortadan kaldıramadığının bir işareti olarak yorumlanabilir.

Yeni kurulacak yüksek din öğretimi kurumunun amacı ve hangi kuruma bağlı olacağına ilişkin de tartışmalar yapılmıştır. Yeni kurulacak fakültenin üniversite içinde mi yer alacağı yoksa Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı mı olacağı hususu tartışılmıştır. Bu tartışma son derece önemlidir. Zira yüksek din öğretiminin amaçları, işlevleri, meşruiyeti ve kalitesine ilişkin ölçütleri doğrudan etkilemiştir. Bazıları üniversitenin içinde olması gerektiğini dile getirmiştir. Örneğin CHP Milletvekili Nihat Erim “Din İşleriyle meşgul olacak din adamlarımızı yirminci asrın kültür ve medeniyet aleminin bütün imkanlarıyla teçhiz etmeliyiz. Yani yüksek din adamlarımızı, bilginlerimizi üniversitelerimize bağlı enstitülerde veya ilahiyat kürsülerinde yetiştirmeliyiz. Sonra bunları mukayeseli din tetkikleri yapmak, diğer dinlerin devletle ve dünya işleriyle ne suretle münasebette bulunduklarını yerinde görmek üzere muhtelif laik batı memleketlerine göndermeliyiz” (Kara, 2019, 2/362). Açılacak ilahiyat fakültesinin amaçları ve işlevlerine ilişkin olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu şöyle bir değerlendirmede bulunur: “Bizim istediğimiz İslam İlahiyat Fakültesidir. Ama Medrese değil, İslam İlahiyat Fakültesi; İslam dinini, İslam mezheplerini ilmi surette tetkik edecek bir ilmi fakülte... İslamiyet'i bütün olarak tetkik etmekle beraber metotlarında, meselelerinde müsbet ilimlere dayanmalıdır” (Kara, 2019, 2/340).

Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki ise 18.12.1950'de hazırladığı raporda, “Binaenaleyh bugünkü ilahiyat fakültesi katıyyen memlekete lüzumlu olan din adamlarını yetiştirecek bir durumda değildir. Ve bu şerait altında bunun imkanı da yoktur. Bununla beraber üniversite dahilinde böyle bir fakültenin bulunmasına muarız değiliz, öyle bir müessese de bulunabilir. Bizim istediğimiz ise bu değil, belki memleketin her sahasındaki dini ihtiyaçlarıyla mütenasip yüksek İslâm alimleri yetiştirebilecek hakiki bir din müessesesidir. Ve bu da dünyanın her tarafında olduğu gibi, ancak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından idare edilmek suretiyle olacaktır. Bunun bir an evvel açılması ise memleket için hayati bir zarurettir.”

Bu arayış sürmeye devam etmiştir. Görüldüğü gibi bir yanda din-devlet-güvenlik ilişkileri ve din-bilim ilişkisine dair anlayış, kaygı, endişeler yer alırken bir yanda da güncel din hizmetlerini yürütecek elemanlara olan ihtiyaç devam etmektedir. Yeni fakültenin İstanbul yerine Ankara'da açılması ve eskinin devamı olmaması gerektiği düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Bu durum, yüksek din öğretimindeki gerek Osmanlı gerek Cumhuriyet tecrübelerinde bir devamlılık, süreklilik fikri yerine eskiyi eleştiri ve yeniden oluşturma zihniyetinin bir örneği sayılabilir. Sonraki tecrübelerde de bunun izleri görülebilecektir.

Sonuçta Diyanet İşleri Başkanı'nın ve onun fikrine yakın olanların görüşleri dikkate alınmayarak Ankara Üniversitesi'ne bağlı bir ilahiyat fakültesi açılmıştır. Kanunda "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamlarının yetiştirilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki -örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması" kararlaştırılmıştır (AÜİF, 2021). Fakültenin adının cumhuriyet dönemindeki ilk tecrübedeki tercihle benzeştiği görülmektedir.

Fakülteyi oluşturmak için kurulan komisyonda Felsefe, Hukuk ve Tarih alanlarından kişiler yer almış ve hiçbir ilahiyatçı yer almamıştır. Bunun yanı sıra fakülteye ilk atanan hocalar arasında da -biri hariç- dini ilimlere vakıf ilahiyatçı bulunmamıştır (Kara, 2019, 2/364-365). Fakülte öğlencilerinden bir kısmı "Tefsir, hadis şöyle dursun, Kuran ve Arapça dersleri bile yoktu", "temel İslami ilimleri okutacak tek Türk profesör yoktu" (Kara, 2019, 2/365) diyerek fakültenin öğretim elemanı kadrosuna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretim elemanı eksikliği görülmektedir. Bu durum fakülteyi açanların fakültenin amacına ilişkin zihniyetlerinin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Bunun yanında önceki yılların ihmalinin yansıdığı yetişmiş eleman eksikliği de bir gerçektir. İlahiyat Fakültesinin ders programı, "silik de olsa bir önceki ilahiyat tecrübesinin izini takip eden fakat ondan daha geride bir manzara arz etmektedir. Temel İslami ilimlerin eğitim-öğretimi ağırlıklı bir yer tutmazken müfredata konan derslerde ilimlerin tarihleri, felsefe grubu ve sosyoloji dersleri öne çıkmıştır" (Kara, 2019, 2/367).

Cumhuriyet döneminde ikinci defa ilahiyat fakültesi kurma

teşebbüsüne dair İsmail Hakkı Baltacıoğlu “Bu İlâhiyat Fakültesi Atatürk inkılâbından sonra ikinci defa Türkiye’de açılıyor. İlk defa Atatürk İnkılâbından sonra İstanbul Üniversitesi içinde kurulmuştu. O İlâhiyat Fakültesinde benim de mesuliyetim vardı. Bir nevi sosyoloji fakültesi yaptık. Fakat burada yani Fakültede İslami bilimler esas, sosyolojik bilgiler yardımcı olacaktır” (Ayhan, 1999, 261) diyerek, bir temennisini ve ihtiyacı dile getirmiştir. Bu fakülteden de laiklik adına ve dindarlık anlayışı bağlamında tedirgin olan çevreler olmuştur. Bu fakülte de meşruiyet sorunu yaşamıştır. Burada o yıllarda sosyolojinin pozitivist bilim anlayışının özellikleri ve ilahiyata dikkate alınmalıdır.

Ali Fuat Başgil, 1954’te İslami İlimler Enstitüsü veya İslam İlahiyat Enstitüsü ismiyle bir eğitim kurumunun kurulmasını teklif etmiştir: “İlahiyatçı, din felsefesi, dinler tarihi ve din sosyolojisi öğrenmiş bir mütehassıs veya filozoftur, fakat din adamı değildir. (Yüksek diyanet mütehassısı) ise her şeyden evvel, zühd ü takva sahibi bir dindardır; saniyen de muayyen bir dinde yüksek ilim ve kemal sahibi olmuş bir din adamıdır. Bunlardan biri hakkıyla inanmış, öbürü ise sadece iman üzerinde zeka oyunu oynamayı öğrenmiştir. Maarif Vekaletine bağlı ve onun murakabesi altında yahut bugün üniversite camiası içinde çalışan bir İlahiyat Fakültesinde, itiraf ederim ki, yüksek ilahiyat felsefecisi ve sosyoloğu yetişebilir. Fakat (yüksek diyanet mütehassısı) din adamı ve alimi asla yetişemez. Çünkü, tekrar edelim ki, (yüksek diyanet mütehassısı) her şeyden evvel halis bir dindardır, zahid ve müttekidir; sonra da inandığı ve içinin samimiyetiyle kani olduğu dinde yüksek ilim ve kemal sahibidir. Bu vasıflardaki bir insanın yetişmesi için nasıl bir hava ve muhitin mevcut olması lazım geldiğini okuyucumun takdirine bırakıyorum. Şurası muhakkaktır ki, dünyanın hiçbir yerinde, laik üniversite çatısı altındaki İlahiyat Fakültelerinde din adamı ve alimi yetişmemiştir. Üniversite gibi ladini bir camia içinde din adamı ve alimi elbette yetişemez. Ve bunun yetişmemesine değil, yetişmesine hayret edilse yeridir. Kayalıkta pirinç bitmez. Devlet mekteplerinde, ortaokul ve lisenin ladini havası, hatta din aleyhtarı muhiti içinde yetişip on sekiz, on dokuz yaşına gelen bir genç, aldığı bu aleyhtar terbiye ve bu menfi zihniyetle, idaresi ve hocaları çok kere dine muarız olan, sivil bir İlahiyat Fakültesinde okuyup da din adamı olamaz” (Başgil, 2022, 210-211). Bu öneri gerçekleşmediği gibi, “büyük ölçüde 1924 ruhunun

hayli problemlili mantığına sadık kalınacak, hoca kadrosu olarak ondan geride" (Kara, 2019, 2/340) bir fakülte açılacaktır.

1949 yılında ülkemizde tekrar üniversite bünyesinde Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açılmıştır. İlk yıllar yeterli öğretim elemanı bulunmadığı için bazı dersler Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesinde okutuldu. İlahiyat fakültesine diğer alanlardan öğretim elemanları alındı. "Pek büyük kısmı, doğrudan doğruya İslami ilimlerle ilgisi bulunmayan kimselerdi." İlahiyat Fakültesinin kendi öğretim kadrosu ile öğretim faaliyetine geçebilmesi için yirmi yıla yakın bir zaman beklenmiştir (Güngör, 2006, 210). Bu fakülte başlangıçta kuruluş amacını karşılayacak ne öğretim elemanına ne de programa sahiptir (Aydın, 2016, 135). İslam bilimleri ile ilgili dersler genel kredi içinde oldukça az bir yer işgal ettiği, bu derslerin de tarihsel boyutunun ağırlıklı olduğu görülmektedir (Aydın, 2016, 137). 1972 yılında hazırlanan program 1982 yılına kadar küçük değişikliklerle devam etmiştir. Bu program tarih ve felsefe ağırlıklı olup, İslam ilimlerine ilişkin derslerin oranı genel oran içerisinde azdır. 1949 yılında "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamlarını" yetiştirmek amacıyla kurulan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin programı bu amaçları gerçekleştirmekten uzaktır. Programı 1924'te Darülfünun'da açılan İlahiyat Fakültesi'nin programının çok gerisindedir (Aydın, 2016, 134).

İlahiyat Fakültesine dini kaygıları sebebiyle karşı çıkanlar, "mahiyetçe İlahiyat Fakültesi'nden farklı, doğrudan İslam'ı araştıran ve bu dinin mümini olan din bilginleri yetiştirecek bir eğitim müessesesi kurulmasına ihtiyaç" olduğunu belirterek yeni arayışlara girmişlerdir. Bu arayış, izlerini daha çok kapatılan medresede arayan ve halen alttan alta devam eden bir arayış olarak görülebilir. Ali Fuat Başgil, Batı ülkelerinde "yüksek din adamı ve alimi"nin Katolik veya Protestan üniversitelerin içinde olduğunu, buraların hocaları gibi idarecilerinin de din alimi ve din adamları olduğunu belirtmektedir (Başgil, 2022, 210-211). Zamanın Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki, 18.12.1950'de hazırladığı raporda "Üniversite dahilinde açılacak olan bu fakülteden maksat burada bilhassa İslam ilimlerine ehemmiyet verilerek güya istediğimiz din

adamlarının yetişmesini temin etmekte. Halbuki sonradan fakülteye ait olmak üzere üniversite tarafından hazırlanmış olan kanunda “İslam” kelimesi de kaldırılarak “İlahiyat (Teoloji) Fakültesi” diye teklif edilmiştir. Bu fakülteye girebilmek için de sadece lise mezunu olmak kafi görüldü. Binaenaleyh bugün ilahiyat fakültesi katiyen memlekete lüzumlu olan din adamlarını yetiştirecek bir durumda değildir ve bu şerait altında bunun imkanı da yoktur. Bununla beraber üniversite dahilinde böyle bir fakültenin bulunmasına muarız değiliz, öyle bir müessese bulunabilir. Bizim istediğimiz ise bu değil, belki memleketin her sahasındaki dini ihtiyaçlarıyla mütenasip yüksek İslâm alimleri yetiştirebilecek hakiki bir din müessesesidir. Ve bu da dünyanın her tarafında olduğu gibi, ancak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından idare edilmek suretiyle olacaktır. Bunun bir an evvel açılması ise memleket için hayati bir zarurettir” (Kara, 2019, 2/368). Önerilerin Osmanlı Dönemindeki mektep-medrese gibi bir ikiliği içerdiği, daha çok batı yüksek din öğretimi tecrübesini esas aldığı görülmektedir. Bunda kurulan İlahiyat Fakültesinin dindarların talepleri olan İslami bir eğitimi verememesinin etkisi olduğu görülmektedir. İslami eğitim verecek bir yüksek din öğretimi kurumu arayışının halen devam ettiği söylenebilir. Ancak burada İslami eğitim verecek bir yüksek din öğretim kurumunun amaçları, müfredatı, eğitim ve yönetim anlayışı gibi hususlar zaman içerisinde somut bir şekilde ortaya konamamıştır.

O dönemde açılan İlahiyat Fakültesi hem seküler hem de dindar kesimin beklenti ve isteklerini karşılayamamıştır. Bu durum ilahiyatlara yönelik bir yandan seküler bir yandan da dindar aydınların meşruiyet eleştirilerine yol açmıştır. Dolayısıyla ilahiyat fakültesinin meşruiyet sorununun o yıllarda sürdüğü görülmektedir. Her kesim kendisince bir arayış içerisinde olmuştur.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne lise mezunları öğrenci olarak kabul ediliyordu. 1949 da ilk kez kurs şeklinde açılan daha sonra orta ve lise düzeyi açılan İmam Hatip Okulu mezunlarının gidebileceği bir kurum bulunmamaktaydı. Öte yandan bu okullarda öğretmenlik yapacak kişileri de yetiştirmek amacıyla, demokratik taleplerin de etkisiyle 1959 'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Enstitünün adına yönelik tercih de önemlidir. Bir yanda üniversite içerisinde laik eğitim anlayışıyla bir

yüksek din öğretimi kurumu, öte yanda adı büyük iddialar içeren “Enstitü”, bir arayışın yansıması olarak okunabilir.

1960 ihtilalinden sonra hazırlanan din eğitimi raporunda yüksek din eğitimi veren iki kurumun açılması ve sürdürülmesinin doğru olmadığı dile getirilmesine rağmen bu yapı devam etmiştir (Kara, 2019, 2/371). Böylece programları birbirine yakın, talebe kaynağı farklı, istihdam alanları aynı olan iki kurum ortaya çıkmıştır.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi gibi Yüksek İslam Enstitüsü de çoğu medrese ve ilahiyat eğitimi almış, “alelacele toplanmış gayri mütecanis” (Kara, 2019, 2/376) hocalardan oluşuyordu. Bu iki kurum arasında hem kadrolarının kimliği ve din anlayışları hem de İslami ilimlere vukufiyet anlamında bilgi seviyeleri ve nihayet statüleri itibarıyla gizli veya açık tartışmalar, gerilimler hatta kıskançlıklar yaşanmıştır. Biri diğerini molla kafalı, metodoloji ve sistematik düşünceden uzak, yeni gelişmelerden, batıdaki çalışmalardan habersizlikle suçlarken; diğeri, Arapça ve dini ilimlere vukufiyeti zayıf, daha laik ve modernist ve sisteme daha yakın olmakla eleştirmiştir (Kara, 2019, 2/378). Yüksek din öğretimi kurumları arasındaki bu rekabet ve ikilik, bu kurumlara yönelik algıları da etkilemiş, halen de etkilemektedir.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Yüksek İslam Enstitüleri yüksek din öğretimi kurumu olarak devam ederken 22 Temmuz 1971 tarihinde Erzurum İslami İlimler Fakültesi açılmıştır. 1972 yılında İslami ilimlere daha fazla yer verme iddiasıyla ilahiyat fakültesinden farklı bir adla “İslami İlimler Fakültesi” kurulmuştur. Ancak bu fakülte ne ilahiyattan ne de İslam enstitülerinden farklı olabilmıştır. Onlardan farklılığı son derece yüzeysel kalmış ve en bariz farklılığı imam hatip okulu mezunlarını kabul etmesi olmuştur (Aydın, 2016, 169). Fakültenin adının ise Osmanlı Devletinde açılan “dini ilimler ve şer’i ilimler” adlarıyla yakın olduğu görülmektedir. İlahiyat yerine böyle bir adın tercih edilmesi hem ilahiyatın dolduramadığı boşluğu doldurmak hem de meşruiyete ilişkin sorunu aşmak için olabilir. Ancak böyle bir isimlendirme de daha geniş bir anlam çerçevesi olan ilahiyat yerine daha daraltılmış olarak sadece İslami ilimleri sınırlandırmış gözüküyor. Bu durum medresenin yaşamış olduğu daralmayı hatırlatan bir anlam ifade edebilir.

İslami İlimler Fakültesi kuruluşundan ilahiyat fakültesine dönüştüğü 1982 yılına kadar üç farklı program uygulamış, hiçbir programıyla öğretime başladığı öğrencileri mezun edememiştir (Aydın, 2016, 169). Fakültenin öğrenciye yansıyan dört bölümü vardır. “Tefsir-Hadis Bölümü”, “Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü”, “Fıkıh ve İslam Hukuku Bölümü”, “İslam Dil ve Edebiyatları Bölümü”. Bu bölümlemenin de istihdamla bağı kurulmamıştır. İkinci programda bölümleme değişmiş, bölümlere ayrılma 4. Sınıftan başlatılmış, bölüm sayısı da ikiye indirilmiştir. Dört bölümle öğretime başlayan fakültede, yedi yıl sonra tüm bölümler kaldırılmıştır (Aydın, 2016, 169). Öğrenciye yansıyan bu bölümlemede ilk iki yıl ortak derslerden sonra öğrenciler üçüncü sınıftan itibaren bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümleme de istihdam alanıyla bütünleşmediği için işlevsel olmamıştır. Söz konusu bölümlemenin bir benzerinin 1914 yılında kurulan Medresetü'l Mütahhasısın'ın bölümleri ile ad olarak benzeştiği görülmektedir. Orada da “Tefsir-Hadis, Fıkıh, Kelam-Tasavvuf-Felsefe olmak üzere üç bölüm uygulanmıştır (Zengin, 2019, 85).

1971 de açılan İslami İlimler Fakültesinin bölümleri ile benzeşmesi ilginçtir. 1972 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde de köklü değişiklikler yapılmış, öğretim süresi beş yıla çıkan fakültede “Tefsir ve Hadis Bölümü”, “Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü” olmak üzere iki bölümün oluşturulduğu görülmektedir. İki bölüm arasına muhteva ve istihdam açısından bir fark olmadığı görülmektedir. Erzurum İslami ilimler fakültesindeki bölümlemenin bir benzerinin bu fakültede yapılmaya çalışıldığı, istihdamla bağı olmadığı için uzun soluklu olmadığı görülmektedir. Yüksek din öğretimi kurumlarında bir farklılaşma arayışı olmasına rağmen, bu arayışın ülke gerçekleriyle, istihdam ve ihtiyaçlar ile bağının kurulmadığı söylenebilir. O yüzden yapılan yenilikler de kısa süreli olabilmektedir. Söz konusu bölümlemenin bir benzerinin Osmanlıdaki medrese ıslahatlarında da olduğu dikkate alındığında, yüksek din öğretimine ilişkin arayışların eskiyle bağ kurmanın bir çabası olduğu söylenebilir.

D. Birlik ve Çoğalma Tecrübesi (1982-2011)

1983 yılında çıkarılan bir kanunla ülkemizdeki bütün yüksek

öğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu, 28 Mart 1983). 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Karamâne ile Erzurum Yüksek İslâm Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi ile birleştirilmiş ve bu fakülte ile diğer Yüksek İslâm enstitüleri, İlahiyat fakültelerine dönüştürülerek bulundukları illerin üniversitelerine bağlanmıştır (Ayhan, 2000). Böylece Yüksek İslâm Enstitüleri bulundukları illerdeki üniversitelere bağlanarak ilahiyat fakültesine dönüştürülmüştür. Ülkemizde toplam 8 ilahiyat fakültesi olmuştur. İlahiyat, İslami ilimler ve Enstitü mezunlarının tek bir isim altında toplanmaları, mezunlar arasında yer yer görülen sürtüşmeleri ortadan kaldırmıştır (Aydın, 2016, 199). Aynı zamanda mevzuat veya teamüllerden kaynaklanan statü farklılıkları ve eşitsizlikler ortadan kalkmıştır. Daha sonra 1987 de Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi; 1993 yılında da 6 İlahiyat fakültesi açılmış; 1997 ye kadar sayıları 23 olmuştur. Hızlı bir şekilde açılan bu fakültelerin de öğretim elemanı ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu fakültelerin öğretim elemanlarının yetiştirmeleri ve kadro sıkıntısının aşılması zaman almıştır. Yeterli öğretim elemanı temin edilmeden fakülte açma geleneğinin devam ettiği söylenebilir. Ankara ilahiyat, Yüksek İslâm Enstitüleri, İslami İlimler Fakültesinin tecrübesinden ders almak yerine, aynı tecrübenin tekrar yaşandığı göze çarpmaktadır.

1983-84 Öğretim yılında ilahiyat fakültelerinde Tefsir ve Hadis Bölümü, Felsefe ve Kelam Bölümü, İslâm Medeniyeti ve Din Bilimleri Bölümü yer almaktadır (Aydın, 2016, 201). 1991 yılında ilahiyat fakültelerinin akademik yapılanması yeniden oluşturulmuştur. Temel İslâm Bilimleri Bölümü: Tefsir, Hadis, İslâm Hukuku, Kelam, İslâm Mezhepleri Tarihi, Tasavvuf, Arap Dili ve Belagati; Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü: Felsefe Tarihi, İslâm Felsefesi, Din Felsefesi, Mantık, Dinler Tarihi, Din Sosyolojisi, Din Psikolojisi, Din Eğitimi; İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü: İslâm Tarihi, Türk İslâm Sanatları Tarihi, Türk İslâm Edebiyatı, Türk Din Musikisi (YÖK, 1991). İlahiyatlardaki bu akademik yapılanmanın da konu merkezli, istihdam alanıyla bağı olmayan akademik bir bölümlenme olduğu görülmektedir. Bu bölümlenme ilahiyat fakültelerinde halen devam etmektedir. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının bir uzantısı olarak, YÖK tarafından 1997 yılında 11 İlahiyat fakültesinde istihdamla doğrudan ilişkili "ilk" olan İlköğretim

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü açılmıştır (YÖK, 1997). Her ne kadar, ilahiyat fakültelerinin tüm istihdam alanlarıyla bağlantısı düşünülerek açılmamış olsa da istihdamla doğrudan ilişkili ilk akademik ve program yapılanması olarak bundan söz edilebilir. Ancak bu bölümün ilahiyatların konu merkezli akademik yapısıyla uyumlu olmadığı görülmektedir. Açılan bu bölümün henüz ilahiyatlardaki sonuçları yeterince tartışılmadan 2006 yılında Eğitim Fakültelerine nakledilmiştir (YÖK, 2006). İlahiyat fakültelerinden bölümün eğitim fakültelerine alınması daha çok ideolojik saiklerle yapılmış, bilimsel olarak ele alınmamıştır. 2012 yılında tekrar ilahiyat fakültelerine nakledilmiştir (YÖK, 2012).

17.04.2014 tarihinde de bu bölüme öğrenci alımı durdurulmuştur. Görüldüğü gibi bir başka fakültenin yapılanmasına uygun olarak açılan bölüm, ilahiyat fakültelerinde açılabilmiş, sonuçları yeterince tartışılmadan tekrar git-gel uygulamaları yapılabilmektedir. Bu durum ülkemizde din eğitimi öğretmeni yetiştirme görevini yürüten ilahiyat fakültelerinin Türkiye'nin öğretmen yetiştirme uygulamalarıyla da uyumlu olmasını gerektirdiğini göstermektedir. Ancak bu konuda yaşanan tecrübeler de genel yüksek din öğretimi tecrübesinin bir yansıması olarak önümüze çıkmaktadır.

İlahiyat Fakülteleri, bilim adamı, Diyanet İşleri Başkanlığı için görevliler, Milli Eğitim Bakanlığı için öğretmen olmak üzere otuz farklı görev için eleman yetiştirmişlerdir. Ortak noktaları olsa da birbirinden farklı nitelikler gerektiren bu görevlileri tek bir programla yetiştirmeye çalışmıştır. Fiilen çok amaçlı bir kurum olmalarına rağmen, ilahiyat fakülteleri “tek program ve tek diploma” anlayışı ile devam etmiştir. İlahiyat fakültelerinin programları da mezunlarının yaptığı görevleri dikkate alarak hazırlanmamıştır. Öğretim programı hazırlama anlayışı ders ekleme-çıkarma, ders saati artırma ve azaltma şeklinde işlemiştir. Kurumun amaçları çerçevesinde derslerin sırası ve dağılımı, kredi ve yoğunluğu, içerikleri, birbiri ile ön koşulluluk ilişkisi içerisinde ele alınamamıştır. Öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme anlayışları geliştirilememiştir. Programa ilişkin çalışmalar, öğretim programından ziyade müfredat programı anlayışı ile devam etmiştir. Bu dönemin programlarına ilişkin serzenişlere bir örnek olarak şu verilebilir. “Bu gün ilahiyat fakültelerinde öğrenciler kırk çeşit ders okumaktadırlar. Birer

araştırma ve ihtisas kurumları olan fakültelerde ihtisasa yönelik derslerin bu kadar az okutulduğu ve öğrencilerin bu kadar çok sayıda dersle karşı karşıya bırakıldığı ikinci bir fakülte var mıdır? Bilmiyorum. Olacağını da tahmin edemiyorum” (Aydın, 2016, 201). Eleştirilerle birlikte bu dönemde ilahiyat fakültesi programları MEB’e öğretmen yetiştirme açısından iyi olmakla birlikte Diyanet İşleri Başkanlığı’nda görev alabilecek bir mezun için gerekli formasyonu kazandırmaktan uzak olarak değerlendirilmiştir (Aydın, 2016, 226).

Bu dönemde ilahiyat fakültelerinin nitelikli hoca sorununun halen devam ettiği görülmektedir. Hala yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmamaktadır. Yüksek İslam Enstitülerinin ilahiyata dönüştürülmesi ile açılan birçok ilahiyat fakültesinde öğretim elemanı eksikliği göze çarpmaktadır. 1995-98 yılları arasında her yıl yapılan Dekanlar Toplantısında “yeni açılan fakültele öğretim elemanı desteği verilmesi” kararlaştırılmıştır (Aydın, 2016, 228). 1997-98 öğretim yılında – ki İslam enstitülerinin ilahiyata dönüşmesinin üzerinden 15 yıl geçmiş olmasına rağmen- öğretim elemanlarının sadece üçte biri öğretim üyesidir. Bu da hala bu fakültelerin yetişmiş öğretim elemanı ihtiyacının devam ettiğini göstermektedir. İlahiyat fakülteleri kendi öğretim elemanlarını yetiştirecek bir yeterliliğe henüz ulaşamamıştır.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1949-1981 yılları arasında 1411 erkek 178 kadın olmak üzere 1589 öğrenci mezun etmiştir (Aydın, 2016, 2146). Yılda ortalama 53 öğrencidir. 1981-82 Öğretim yılından 1997-98 öğretim yılına kadar İlahiyat Fakültelerinden, 1912 kız ve 16903 erkek olmak üzere toplam 18 815 öğrenci mezun olmuştur. 1997-98 öğretim yılında toplam öğrenci sayısı ise 17538’dir. Öğretim elemanı sayısı ise 947’dir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ise 18,51’dir. Öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının görece az olduğu görülmektedir. Niceliksel artışa rağmen İlahiyat fakültesinden mezun olanların meslek hayatlarında istenen başarıyı gösteremedikleri, çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır (Aydın, 2016, 232). Bu da yüksek din öğretimi kurumlarındaki eğitimin niteliğine ilişkin bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu kararları ve sekiz yıllık kesintisiz eğitim, yüksek din öğretimini de etkilemiştir. 1998

yılından itibaren “alan puanı” uygulaması nedeniyle bu fakültelere sadece imam hatip lisesi mezunları gelebilmiştir. İmam hatip lisesi mezunlarının başka fakültelere gidebilmeleri neredeyse imkansız denecek şekilde zorlaşmıştır. Bu durum başarılı öğrencilerin ilahiyatlara gelmesine katkı sağlamıştır. Ancak ilahiyat fakültelerinin öğrenci kontenjanları düşürülmüştür. 1997-98 öğretim yılında 14803 öğrenci varken, 2002-2003 öğretim yılında %37,9 oranındaki düşüşle öğrenci sayısı 9181'e düşmüştür (Aydın, 2016, 276). 28 Şubat süreci olarak adlandırılan “post modern” darbenin yüksek din öğretimi kurumlarının öğrenci niceliğine, kaynağına ilişkin etkileri olmuştur. Bu dönemde 1998-2003 yılları arasında öğretim elemanının nicelik yönünden arttığı görülmektedir. 2002-2003 öğretim yılında ilahiyat bölümünde 9181, İDKAB bölümünde 3031 öğrenci vardır. Aynı dönemde 1131 öğretim elemanı bulunmaktadır. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 10,7'dir. Bu yıllarda da öğretim elemanlarının anabilim dallarına dağılımında farklılıklar olduğu, bazı anabilim dallarında hala öğretim elemanı azlığı göze çarpmaktadır (Aydın, 2016, 282). Bu durum, ilahiyat fakültelerinin kendi öğretimi elemanını yetiştirme kısmında az da olsa eksikliklerinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

E. Çeşitlilik ve Yaygınlaşma Tecrübesi (2012-2021)

2011 yılında ilk kez bir vakıf üniversitesinin yüksek din öğretimi kurumu açmasına izin verilmiştir. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak İslami İlimler Fakültesi kurulması; Millî Eğitim Bakanlığının 25/1/2011 tarihli ve 1673 sayılı yazısı üzerine, 28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanunun ek 30 uncu maddesine göre, Bakanlar Kurulu'nca 10/2/2011 tarihinde kararlaştırılmıştır (İstanbul Şehir Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak İslami İlimler Fakültesi Kurulması Hakkında Karar, 2011). Bu ülkemizde yüksek din öğretiminin devlet kontrolündeki bir vakıf üniversitesinde yürütülmesinin ilk örneği olarak görülebilir. Böylece bir vakıf üniversitesinde yüksek din öğretimi yürütülmesinin önü açılmıştır. Öte yandan açılan bu fakülte “İslami ilimler” adıyla açılmıştır. Böylece 1971 yılında açılan Erzurum İslami İlimler Fakültesinde kullanılan “İslami İlimler” adı, burada yeniden önümüze çıkmaktadır. Bu ad önerisi bir yandan geçmişe özlem,

bir geleneği sürdürme isteği olarak görülebileceği gibi, öte yandan ilahiyat fakültesinde yürütülen eğitimden memnuniyetsizliğin göstergesi olarak da yorumlanabilir.

Bakanlar Kurulu'nun 04.04.2011 tarih ve 2011/1595 sayılı kararı ile "İlahiyat Bilimleri" adıyla Mardin Artuklu Üniversitesine bağlı bir yüksek din öğretimi kurumu ihdas edilmiştir. Burada tercih edilen ad ise daha farklıdır. Daha sonra aynı kurum, Bakanlar Kurulu'nun 14.03.2016 tarih ve 2016/8700 sayılı Kararnamesi ile "İslami İlimler Fakültesi" olarak değiştirilmiştir. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi "Dini İlimler Fakültesi" iken adı YÖK'ün isim birleştirme çalışmalarıyla 2019 yılında İslami İlimler olarak değişmiştir. Bakanlar Kurulu'nun 31/01/2011 tarihli kararı ile İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi kurulmuştur (İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi Kurulması Hakkında Karar, 2011).

Görüldüğü gibi 2011 yılında İlahiyat Fakültesi'nin yanı sıra "İlahiyat Bilimleri, İslam ve Din Bilimleri, İslami İlimler" adlarıyla yüksek din öğretimi kurumları açılmıştır. Ancak bu fakültelerin öğrenci kaynağı, öğretim elemanı kaynağı, programı birbirine benzer olmuştur. Söz konusu adlandırmaların amaçlı bir tercih olmadığı; ziyade, kurulan fakültelerin bir ihtiyaca binaen açılan, istihdam alanıyla bağlantılı, farklı kurumlar olmadığı görülmektedir. Belki ilahiyat fakültelerinden bir memnuniyetsizliğin veya bir arayışın ürünü olarak yorumlanabilir. Ancak söz konusu arayışın bir teoriye dayandığını, toplumsal ve bireysel, kurumsal bir boşluğu doldurduğunu söyleme zor gözükmemektedir. Bu da yine yeterince bilimsel çalışma yapılmadan, gerekli hazırlıklar oluşturulmadan yüksek öğretim kurumu açma anlayışının bir örneği olarak görülebilir. Öyle ki aynı tarihte farklı iki adla yüksek din öğretimi kurumu kurulmuştur. Örneğin Adıyaman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi aynı tarihte kurulmuştur. Nitekim söz konusu fakültelerden İlahiyat Bilimleri Fakültesinin adı, Bakanlar Kurulu'nun 14.03.2016 tarih ve 2016/8700 sayılı Kararnamesi ile "İslami İlimler Fakültesi" olarak değişmiştir. 2019-20 öğretim yılında İslam ve Din Bilimleri Fakültesinin adı "İlahiyat Fakültesi" olmuştur.

Görüldüğü gibi zaman içerisinde yüksek din öğretimi kurumlarının adlarında da değişiklikler olmuş, ancak bu şekilsel bir değişiklikten ibaret olmuştur. Yüksek din öğretimi kurumlarındaki isim çeşitliliği, ad çeşitliliğinden ileri gidememiştir. Burada da zaman zaman bir fakültenin adı, gerekçesi kanuni olarak belirtilmeksizin değişebilmiştir. Burada değişen çoğunlukla tabela olabilmıştır. İlahiyat Fakültesi olarak açılan bir kurum, İslami ilimler fakültesi adına dönüşebilmiştir. Örneğin Kütahya Dumlupınar Üniversitesine bağlı olarak 23 Haziran 2012 tarih ve 28332 sayılı karar ile açılan İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler olarak adını değiştirmiştir (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin Adının Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Olarak Değişmesi Hakkında Karar, 2024). Aynı Şekilde Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğü bünyesinde yer alan İlahiyat Fakültesinin adı, İslami İlimler Fakültesi olarak değiştirilmiştir (Muş Alparslan Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin Adının İslami İlimler Fakültesi Olarak Değiştirilmesi Hakkında Karar, 2013). Öyle ki 18/01/2012 tarihinde açılan Uşak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, bir yıl sonra 26.04.2013 tarihinde İslami İlimler adını almıştır. Aynı şekilde Yalova Üniversitesi Rektörlüğü bünyesinde yer alan İlahiyat Fakültesinin adı, İslami İlimler Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Bu durum halen devam etmektedir. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olan İlahiyat Fakültesinin adı, 14 Temmuz 2021 tarihinde İslami İlimler Fakültesi olarak değiştirilmiştir.

Görüldüğü gibi kısa sürede fakültelerin adları değişebilmiştir. Dönemin Diyanet İşleri Başkanı Mehmet Görmez, bu durumu şöyle değerlendirmiştir: “Modern bir adlandırma olarak görülmesi gereken bugün yapılan adlandırmayla İslami İlimler, geleneksel eğitimin sadece bir parçasıdır. Bugün bu parçanın ilahiyat müfredatının neredeyse tamamının yerine ikame edilmek istenmesi bizi oldukça büyük açmazlarla karşı karşıya getirecektir... İslami ilimler adı altında bugün tam olarak sekülerleşmenin talebi tekrarlanmaktadır. İlahiyat ilimleri, kendi dar alanından kurtarılıp daha disiplinler arası bir yapıya kavuşturulmadıkça din de insanların gündelik hayatından uzaklaşma tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır. Oysa Kur'an'ın kendisini algılayış biçimi bunun tam zıttıdır. O hayatın içindedir ve hayata, tabiata dair cevaplar vermektedir. İlk dönem ulema da böyle yapmıştır. Bu yüzden ilahiyat ilmini daraltmak yerine onu diğer bilim

dallarına açmak, onu içine sürüklendiği açmazdan kurtaracaktır. Elbette ilahiyat ilmi fizik ilminin yerini almamalı, fakat fizik ilminde işleyen kurallara dini bir bakış açısı getirebilmeli ve sünnetullahın işleyiş biçimini yakalayabilmelidir... Üzülerek belirtmek isterim ki, ilahiyat mensubu da olan bazı çevreler ‘ilahiyat’ kelimesini ‘ilahlar’ anlamında çevirmekte ve bunun üzerinden spekülasyon yapmaktadır. İlahiyat ‘ilahlar’ anlamına gelmez. Arapçada ‘ilahlar’ anlamına gelen kelime ‘âlihethun’dür. İlahiyat , İslâm kavramlarını, temel esaslarını, tarihini, kültürünü ve medeniyetini derinlemesine inceleme, araştırma, anlama ve yorumlama anlamında genel bir adlandırmadır. Taşköprülüzâde’nin ifadesiyle ‘İlahiyat ilmi, ilahi bir ilimdir. Bu ilimde bütün mevcûdâtтан bahsedilir. Bu ilmin konusu varlıktır. Gayesi hak olan itikadı elde etmektir. Ta ki bu vesile ile saâdet-i ebediye elde edilsin.’ Klasik literatürümüz incelendiğinde görülecektir ki, tabii ve beşerî ilimlerin birçok alanını ilahiyat kapsamında ele almak ilkesel bir gereklilik sayılmıştır” (t24, 15 Eylül 2013). Bu durum, yüksek din öğretiminde açılan kurumların isimlerindeki farklılıkların işlevsel, amaçlı, ihtiyaç odaklı, istihdamla ilişkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

11.03.2020 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulunda içerikleri aynı, ancak isimleri farklı olan lisans programlarındaki isim kargaşası nedeniyle mezunların karşılaştıkları sorunları ortadan kaldırmak amacıyla alanında yetkin öğretim elemanlarının katılımıyla oluşturulan komisyonlar yoluyla ve paydaşların önerileri doğrultusunda, lisans bölüm/programlarının isimleri ve içerikleri gözden geçirilmiş ve sadeleştirilmiştir. Bu çerçevede “Dini ilimler” ismi İslami İlimler; “İslam bilimleri, İslam ve din bilimleri, yaygın din öğretimi ve uygulamaları” gibi isimler de İlahiyat ismi altında toplanmıştır (“Yükseköğretim Yürütme Kurulu Kararı”, 2020). YÖK’ün başlattığı benzer birimleri aynı adla birleştirme çalışmaları çerçevesinde yüksek din öğretimi kurumları ilahiyat ve İslami ilimler olarak iki tane kalmıştır. Diğer isimlerdeki fakülteler adlarını değiştirmiştir. Örneğin 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi gibi. Görüldüğü gibi burada da İslam, din, ilahiyat aynı anlamlarda, birbirinin yerine kullanılmıştır. Örneğin Atatürk Üniversitesinde fakültenin adı ilahiyat iken ilahiyat ön lisans programının adı “İslami ilimler” olabilmıştır (www.ataaof.edu.tr/

Program/Program/?proid=26&kategoriId=3). Böylece yüksek din öğretimindeki isim çeşitliliğinin önüne geçilmeye çalışılmış, ancak ilahiyat ya da İslami ilimler adının tercih sebebi ortaya konmamıştır. Zaten işlevsiz olan, mezunlarının zorluklarla karşılaştığı isim farklılığı sorunu nispeten çözülmeye çalışılmıştır. Ancak ilahiyat ve İslami ilimler arasında farkın ne olduğu ortaya konmamıştır.

Farklı isimlerde açılan fakültelerin akademik yapılanmaları da birbirine benzerdir. İslami ilimlerde de ilahiyat fakültelerinde olduğu gibi üç bölüm yer almaktadır. Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü. İlahiyat Fakültelerinin akademik yapılanmasından farklı olarak sadece felsefe ve din bilimleri bölümünün içindeki anabilim dallarının sayısı azaltılmıştır. İslam Felsefesi ve Din Bilimleri olarak iki ana bilim dalı oluşturulmuştur. İlahiyat Fakültesinde yer alan Din Bilimlerine ilişkin anabilim dalları bu fakültede bilim dalı olarak belirlenmiştir. Bir İslami ilimler fakültesi ise ilahiyat fakültesinin akademik yapılanması ile aynı anabilim dallarına sahiptir. Örneğin Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi (<https://iif.yalova.edu.tr/Page/Icerik/felsefe-tarihi>). Bazı ilahiyat fakülteleri de İslami ilimlerin akademik yapılanmasına sahip. Örneğin Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (<https://www.bayburt.edu.tr/tr/birimler/ilahiyat-fakultesi>). Şu halde akademik yapılanmada da ilahiyat fakülteleri ile İslami ilimler fakülteleri arasında bariz bir fark olmayıp, bazı İslami ilimler fakülteleri ilahiyat fakülteleri ile aynı akademik yapılanmaya sahiptir. Son yıllarda bazı İslami İlimler Fakülteleri adlarını İlahiyat Fakültesi olarak değiştirmeye başlamıştır. , bazıları da akademik yapılarını ilahiyat fakültelerinin akademik yapısına göre değiştirmiştir. Örneğin Ankara Yıldırım Beyazıt Ün. İslami İlimler Fakültesinin ismi ilahiyat olarak (Resmi Gazete 04 Ağustos 2023,Sayı: 32269); Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi İslami İlimler Fakülteleri de İlahiyat Fakültesi olarak adını değiştirmiştir. (Resmi Gazete 28 Haziran 2024,Sayı: 32586). Bu durum, ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarının akademik yapılanma olarak da benzer olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla isim farklılığının akademik yapılanmada çok da fark etmediği görülmektedir. Sadece bazı İslami İlimler Fakültelerindeki Temel İslam Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının sayısının yoğunluğundan söz edilebilir.

İlahiyat ve İslami ilimler fakültelerinin öğretim elemanlarına bakıldığında, öğretim elemanı kaynağının aynı olduğu görülmektedir. İlahiyat Fakültelerinde toplam 3357 öğretim elemanı vardır. Bunların 2663'ü erkek, 694'ü kadındır. Kadın öğretim elemanlarının yarısı araştırma görevlisi kadrosundadır. İslami ilimler Fakültelerinde toplam 1250 öğretim elemanı vardır. Bunların 999'u erkek, 251'i kadındır. Kadınların yarısından biraz fazlası araştırma görevlisi kadrosundadır. Bu durum, gelecek yıllarda bayan öğretim üyelerinin sayılarının daha da artacağını bir göstergesi olarak görülebilir. İlahiyat fakültesinde öğretim elmanı başına (araştırma görevlisi hariç) 53,8 öğrenci düşerken; İslami ilimler fakültesinde 26,5 öğrenci düşmektedir. 2020-21 Öğretim yılı verilerine göre hala yüksek din öğretimi kurumlarında öğretim elemanı eksikliği göze çarpmaktadır. İslami ilimler fakülteleri yeni olduğu için oralarda Dr. Öğretim üyesi sayısının diğer kadrolara göre fazlalığı dikkate çekmektedir. İlahiyat Fakültelerinde ise Prof. ünvanlı öğretim elemanı sayısının fazlalığı göze çarpmaktadır. Bu durum ilahiyat fakültelerinin kendi öğretim elemanını yetiştirme noktasında daha iyi bir yerde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak İlahiyat fakültelerindeki öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, öğretim elemanı ihtiyacını öne çıkarmaktadır.

Tablo 1. 2020-21 Öğretim Yılı Öğretim Elemanlarına İlişkin Veriler

İlahiyat Fakülteleri											
Profersör		Doçent		Dr. Öğr. Ü.		Öğr. Gör.		Arş. Gör.		Toplam	
E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
598	18	329	42	780	162	400	88	556	384	2663	694
T: 616		T: 371		T: 942		T: 488		T: 940		T: 3357	
İslami İlimler Fakülteleri											
Profersör		Doçent		Dr. Öğr. Ü.		Öğr. Gör.		Arş. Gör.		Toplam	
E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
88	3	136	11	373	63	112	21	290	153	999	251
T: 91		T: 147		T: 43		T: 133		T: 443		T: 1250	

K. Kadın; E. Erkek; T. Toplam

Ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarının öğrenci kaynağı yoğunluklu olarak İmam Hatip Liseleri ve diğer orta öğretim

kurumlarıdır. Öğrenci kaynakları aynıdır. Ancak yıllar içerisinde öğrenci kontenjanları artırmıştır. Toplamda ilahiyat fakültelerinde 103.186 öğrenci varken, İslami ilimler fakültelerinde 21.422 öğrenci bulunmaktadır. 2020-2021 öğretim yılı itibarıyla 124.608 öğrenci öğrenim görmektedir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum, yüksek din öğretiminin kız çocuklarının üniversite düzeyinde din eğitimi almalarında önemli bir yere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yüksek din öğretimi kurumlarında bulunan öğrencilere ilişkin veriler aşağıdaki tablodaki gibidir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Tablo 2. 2020-21 Öğretim Yılı Öğrencilere İlişkin Veriler

	Sayı	Yeni Kayıt			Okuyan		
		E	K	T	E	K	T
İlahiyat Fakültesi	62	7874	12997	20871	40734	62452	103186
İslami İlimler Fakültesi	33	2196	3753	5949	8026	13396	21422
Toplam	95	10070	16750	26820	48760	75848	124608

Öğrenci kontenjanlarının artmasında etkili olan hususlardan biri de 11 Nisan 2012 yılında eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde kesintili bir şekilde düzenlenmesidir. Talim Terbiye Kurulunun 25.06.2012 tarih ve 69 Sayılı kararıyla orta okul ve liselerde seçmeli din eğitimi derslerine (Kur'an Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler) yer verilmiştir. Bu derslerin öğretmenlerini yetiştiren din öğretimi kurumlarının kontenjanlarına yansımış, dolayısıyla öğretim elemanı ihtiyacını doğurmuştur.

Uygulamada mezunların istihdamı, programları, öğretim elemanlarının kaynağı, öğrenci kaynağı vb. hususlardan bu iki yüksek din öğretimi kurumunun aynı olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Türk Silahlı Kuvvetleri 2020 yılı dış kaynaktan subay temininde öğretmen ve din alanında moral subay alma ilanına çıkmıştır. Söz konusu ilanda "İlahiyat" alanındaki öğretmenliklere başvuruda İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam ve Din Bilimleri Fakültesi, Dini İlimler Fakültesi, İslam ve Din Bilimleri Fakültesi mezunları İslami Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Dünya Dinleri, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları,

İlahiyat programları mezunları kabul edilmiştir (<https://pertemin.msb.gov.tr/Formlar/DISKAYNAKSBKILAVUZU2020.pdf>). Örnek olarak bu ilanda da bu fakülteler ve programları arasında bir farklılık gözetilmemiştir. MEB ve DİB deki istihdamlarda da aynı durum söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla yüksek din öğretimi kurumlarındaki isim ve program çeşitliliği sözde kalmış, uygulamada ve istihdam alanında bunun bir farkı olmamıştır. Bu durum, yüksek din öğretim kurumlarının farklı istihdam alanlarına eleman yetiştirmelerine rağmen hem isim hem de program olarak farklılık sergilememeleri ile sonuçlanmıştır. Bu da halen şekilsel bir farklılık olduğu şeklindeki düşünceyi teyit etmektedir.

Yüksek din öğretimi kurumlarından mezun olanlar yoğunluklu olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığında görev almaktadırlar. Mezuniyet sonrası girdikleri Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçları ve giren adaylara dair veriler şu şekildedir:

Tablo 3. Yüksek Din Öğretimi Kurumları Mezunlarının KPSS Puanları

Bölüm	Yıl	Alan	Aday Sayısı	Soru Sayısı	Ortalama
ÖAB	2017	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29.564	50	29,435
	2018	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	33.632	50	18,479
	2019	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	36.179	75	42,599
		İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	28.864	75	38,082
	2020	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	48.369	75	42,851
		İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	40.874	75	41,293
	2021	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	47.194	75	44,650
		İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	38.970	75	42,773
DHAB	2014	DHBT	10.396	20	11,339
	2018	DHBT	27.715	20	10,637

KPSS sınavına giren yüksek din öğretimi mezunların sayısının artarak devam ettiği görülmektedir. Bu durum, kurum sayısı ve öğrenci sayısındaki artışın bir yansımasıdır. Mezunların yoğun olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev almak için müracaat ettikleri görülüyor. Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev almak için müracaatın ise nispeten daha az olduğu dikkat çekmektedir. Mezunların sınav ortalamalarındaki düşüklük de yüksek din öğretimi kurumlarının niteliğinde eksiklik olduğu yönünde bilgi vermektedir. Ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarının takip ettiği lisans programları incelendiğinde de birbirine büyük oranda benzer olduğu görülmektedir (<https://iif.yalova.edu.tr/tr/Page/Icerik/haftalik-ders-programi-guncellendi>, <https://ilahiyat.erciyes.edu.tr/ogrenci/Egitim-Plani/Ilahiyat-Fakultesi/7/26>). Dolayısıyla ilahiyat veya İslami ilimler adının işlevsel bir farklılığının olmadığı söylenebilir. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Lisans Programı ([https://ilahiyat.erciyes.edu.tr/ckfinder/userfiles/files/2021-2022%20%20E%0c4%09fitim%20Plan%0c4%0b1\(1\).pdf](https://ilahiyat.erciyes.edu.tr/ckfinder/userfiles/files/2021-2022%20%20E%0c4%09fitim%20Plan%0c4%0b1(1).pdf)) kredi ve akts dağılımları şu şekildedir:

Tablo 4. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Lisans Programı Kredi ve Akts Dağılımı

	Temel İslam Bilimleri		Felsefe ve Din Bilimleri		İslam Tarihi ve Sanatları		Eğitim Bilimleri		Servis Dersleri	
	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A
1.Y.Y	12	17	---	---	4	5	2	2	6	6
2.Y.Y	10	18			4	4	2	2	6	6
3.Y.Y	10	13	8	10	4	5	2	2	--	--
4.Y.Y	14	16	4	6	6	6	2	2		
5.Y.Y	14	18	4	6			4	6		
6.Y.Y	12	16	6	8			5	6		
7.Y.Y	6	11	6	9			8	10		
8.Y.Y	6	11	6	10			5	9		
Toplam: 170	84	120	34	49	18	20	30	39	12	12

Yukarıdaki tabloda temel İslam bilimleri bölümüne ilişkin derslerin oranı %47,1 ve Akts oranı %50 olarak görülmektedir. Felsefe ve Din Bilimleri bölümüne ilişkin derslerin oranı %19,1 ve akts oranı %20; İslam tarihi ve sanatları bölümü dersleri %10 oranında ve akts %8,3 oranındadır. Arapça hazırlık sınıfında 26 kredi/akts ders yer almaktadır. Bu da genele dahil edildiğinde Temel İslam Bilimlerine ilişkin derslerin oranı %56,12 ve akts %51,21 oranında olmaktadır.

Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi (15/12/2023 tarih ve 7956 sayılı Cumhurbaşkanı Kararı ile ilahiyat adı ilahiyat fakültesi olarak değişmiştir.) (https://webadmin.selcuk.edu.tr/BirimDosyalar/Dosyalar/islami_ilimler/Ders_M%C3%BCfredat%C4%B1_Son_Hali_22.03.2019.pdf). Arapça hazırlık sınıfı olmayan ve derslerinin %30'unu Arapça olarak planlayan bir fakülte'dir. Lisans programındaki derslerin bölümlere göre dağılımı ise şu şekildedir.

Tablo 5. Selçuk Ü. İslami İlimler Fakültesi Lisans Programındaki Derslerin Bölümlere Göre Dağılımı

	Temel İslam Bilimleri		Felsefe ve Din Bilimleri		İslam Tarihi ve Sanatları		Eğitim Bilimleri		Servis Dersleri	
	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A
1.Y.Y	18	21			2	2			6	7
2.Y.Y	16	18			4	5			6	7
3.Y.Y	14	18	6	9	2	3				
4.Y.Y	16	21	2	3	4	6				
5.Y.Y	14	20	2	2	2	2	4	6		
6.Y.Y	14	19	2	2			6	9		
7.Y.Y	6	13	4	8	2	3	4	6		
8.Y.Y	4	6	4	6			11	18		
Toplam	102	136	20	30	16	21	25	39	12	14

Yukarıdaki tabloda Temel İslam Bilimleri bölümüne ilişkin derslerin oranı %58,2 olarak görünmektedir. Bu durum, Arapça hazırlık sınıfının olmamasının bir yansıması olarak yorumlanabilir. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi programına Arapça hazırlık sınıfı da orana dahil edildiğinde birbirine yakın oranda

(%56,1) olduğu görülmektedir. İslami İlimler Fakültesinin lisans programındaki felsefe ve din bilimleri oranının ise Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki orana (%19,1) göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Burada İslami İlimler Fakültesinde “felsefe ve din bilimleri” derslerinin oranının düşürüldüğü görülmektedir. Bu durum, adındaki “İslami” kavramının buraya bir yansımaları olarak düşünülebilir. Buradan hareketle, “İslami ilimler” kavramının içeriğinin “doğrudan İslam ile ilgili olan bilimler” olarak anlaşıldığı söylenebilir. Oysa tevhid ilkesi esas alındığında İslam'ın/dinin diğer bilimlerle (sosyoloji, felsefe, eğitimi, psikoloji vb.) ilişkisini incelemek de İslami bir ilim olarak yorumlanabilir. Bilimleri doğrudan İslam'la ilgili olan ve olmayan diye ayırmanın İslam'ın tevhid ilkesine uymadığı açıktır.

İlahiyat ve İslami ilimler fakültelerine ilişkin yukarıdaki iki fakülte örneğine dair lisans programlarındaki derslerin oranları şu şekildedir:

Tablo 6. İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri Lisans Programlarındaki Derslerin Oranları

	Temel İslam Bilimleri		Felsefe ve Din Bilimleri		İslam Tarihi ve Sanatları		Eğitim Bilimleri		Servis Dersleri	
	K	A	K	A	K	A	K	A	K	A
İLH: 170 / 240	84	120	34	49	18	20	30	39	12	12
	% 47,1	% 50	% 19,1	% 20,4	% 10,1	% 8,3	% 16,8	% 16,2	% 6,7	% 5
İSL: 175 / 240	102	136	20	30	16	21	25	39	12	14
	% 58,2	% 56,6	% 11,4	% 12,4	% 9,1	% 8,7	% 14,2	% 16,2	% 6,8	% 5,8

Yukarıdaki oranlar da göstermektedir ki, ülkemizdeki İslami ilimler ve ilahiyat fakültelerinin lisans programları birbirine benzerdir. Bu durum, her iki kurumun sadece isim olarak ayrı olduğu, eğitim programı olarak büyük oranda benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ülkemizde öğrenci alımı yapan toplam 95 yüksek din öğretimi kurumu bulunmaktadır. Bunlardan 62 tanesi ilahiyat fakültesi, 33 tanesi ise İslami ilimler fakültesidir. 62 ilahiyat fakültesinden biri

vakıf üniversitesi bünyesinde, 2'si de yurt dışında bulunmaktadır. Bu ilahiyatlardan 41' devlet ve 1'i de vakıf olmak üzere 42 tanesinde ikinci öğretim programı takip edilmektedir. İlahiyat fakültelerinde ilahiyat lisans programının yanı sıra 6 adet Arapça ve 3 adet İngilizce ilahiyat lisans programı uygulanmaktadır. 33 İslami İlimler Fakültesi öğrenci almakta, bunlardan 3'ü vakıf üniversitelerine bağlı olarak hizmet etmektedir. Buralarda 13 ikinci öğretim, 5 Arapça lisans programı uygulanmaktadır. Yüksek din öğretimi kurumları ve programları tablosu şöyledir.

Tablo 7. Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Programları

	Öğrenci alan Toplam Yüksek Din Öğretimi Kurumu Sayısı		İkinci Öğretim Programı	Arapça Lisans Programı	İngilizce Lisans Programı
İlahiyat Fakültesi ³	62	1 Vakıf; 2 Yurt Dışı	42= 41 adet +1 Vakıf	6	3
İslami İlimler Fakültesi ⁴	33	3 Vakıf	13	3+2 Vakıf=5 Arapça	

Ülkemizde 62'si ilahiyat ve 33'ü İslami ilimler olmak üzere 95 adet yüksek din öğretimi kurumu öğrenci almaktadır. Ayrıca Ankara, Marmara ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitelerinde öğrenci almayan 3 tane İlahiyat Meslek Yüksek Okulu bulunmaktadır.⁵ Yukarıdaki tablo incelendiğinde yurt dışında İslami ilimler fakültesi bulunmadığı ve İslami ilimler fakültesinde İngilizce lisans programının olmadığı görülmektedir. Benzer lisans programlarını uygulayan yüksek din öğretimi kurumları, aynı öğrenci kaynağından beslenmektedir. Gerek İlahiyat fakültelerinde gerekse İslami ilimler fakültelerinde yıllar içerisinde gözle görülür bir öğrenci artışı dikkat çekmektedir. Yüksek din öğretimi kurumlarının öğrenci sayıları ise şu şekildedir:

³ <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

⁴ <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=21300> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

⁵ <https://istatistik.yok.gov.tr/> (13.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

Tablo 8. Yüksek Din Öğretimi Kurumları Öğrenci Sayıları⁶

Yıllar	Fakülteler	Sayı	Yeni Kayıt			Okuyan		
			E	K	T	E	K	T
2013-2014	İlahiyat Fakültesi	52	6208	9359	15567	24817	37320	62137
	İslami İlimler F.	13	789	1099	1888	1777	1913	3690
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	23	32	55	69	94	163
2014-2015	İlahiyat Fakültesi	56	8139	11934	20073	29590	44429	74019
	İlahiyat Bilimleri	1	53	66	119	54	66	120
	İslami İlimler F.	14	800	1061	1861	2297	2800	5097
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	23	36	59	88	128	216
2015-2016	İlahiyat F.	60	8739	11091	19830	33429	47738	81167
	İlahiyat Bil.	1	7	4	11	7	4	11
	İslami İlimler F.	18	1097	1410	2507	3267	4117	7384
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	23	24	47	110	153	263
2016-2017	İlahiyat F.	59	7247	11285	18532	34066	49190	83256
	İslami İlimler F.	20	1146	1640	2786	4044	5444	9488
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	23	28	51	114	151	265

⁶ <https://istatistik.yok.gov.tr> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

2017-2018	İlahiyat F.	62	7509	12066	19575	34378	50513	84891
	İslami İlimler F.	23	1328	2264	3592	4775	7005	11780
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	27	19	46	126	142	268
2018-2019	İlahiyat F.	61	11017	17612	28629	38985	57913	96898
	İslami İlimler F.	26	1629	2832	4461	6099	9550	15649
	Dini İlimler F.	1	24	37	61	24	37	61
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	28	23	51	130	128	258
2019-2020	İlahiyat F.	61	12205	18041	30246	43380	64259	107639
	İslami İlimler F.	34	2043	3396	5439	7111	11324	18435
	Dini İlimler F.	1				22	35	57
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1				109	100	209
2020-2021	İlahiyat F.	62	7874	12997	20871	40734	62452	103186
	İslami İlimler F.	33	2196	3753	5949	8026	13396	21422
	Dini İlimler F.	1				17	28	45
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1				86	75	161

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 2013-14 öğretim yılından itibaren artan yeni kayıt öğrenci sayılarının 2018-19 öğretim yılında daha fazlaştığı, 2020-2021 öğretim yılında ise düştüğü göze çarpmaktadır.

Bu durum, istihdam alanlarındaki yığılmanın fark edilerek talep azalması olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun önümüzdeki yıllarda nasıl bir seyir takip edeceği izlenmelidir. Fen ve Edebiyat Fakültelerindeki bazı temel bilimlerine olan talebin azalması ile istihdam ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte yüksek öğretimdeki öğrenci sayısı ve bu artışın hem istihdama hem de eğitim-öğretim sürecinin niteliğine, öğretim elemanlarının iş yüküne olumsuz yansımaları olacağı açıktır.

Ülkemizde lisans düzeyinde yüksek din öğretim kurumları yanı sıra, ön lisans düzeyinde uzaktan eğitimle de din eğitimi yapılmaktadır. Bu programlar gerek Diyanet İşleri Başkanlığı personeli gerekse din konusunda bilgi edinmek isteyenler için imkan olarak önümüze çıkmaktadır. Bu imkanın verimli kullanımı ise oluşturulan program, eğitim-öğretim süreçleri ve nitelikli öğretim elemanı istihdamı ile mümkün olabilmektedir. İlahiyat ön lisans öğrencilerine ilişkin veriler ise şu şekildedir:

Tablo 9. İlahiyat Ön Lisans Öğrenci Sayıları

Ön Lisans	Anadolu Üniversitesi İlahiyat Ön Lisans ⁷					Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Ön Lisans ⁸		
2017	Kontenjan: 21525 Yerleşen: 16522		Toplam Mezun: 14366	Erkek 4145	Kadın 10221			
2018- 2019	Kontenjan: 18450 Yerleşen: 14181	Kayıtlı: 247173 Kadın: 146511 Erkek: 100662	Toplam Mezun: 15051	Erkek 4328	Kadın 10723		Kayıtlı Öğrenci 3588	
	Arapça: Kontenjan: 820 Yerleşen: 820	Kayıtlı: 1233 Kadın: 733 Erkek: 500						

⁷ <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans.php?y=101050263> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

⁸ <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans.php?y=101490410> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

2019-2020	Kontenjan: 15375 Yerleşen: 13981	Kayıtlı: 22972 Kadın: 136768 Erkek: 92956	Toplam Mezun: 35403	Erkek 13688	Kadın 21715	Kontenjan 3075 Yerleşen 1278	Kayıtlı: 3467 Kadın: 1936 Erkek: 1531	
	Arapça: 9 Kontenjan: 513 Yerleşen: 513	Kayıtlı: 2031 Kadın: 1039 Erkek: 992	Toplam Mezun: 103	Erkek 42	Kadın 61	Toplam Mezun: YOK	Erkek: YOK	Kadın YOK

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ön lisans olarak bir ilahiyat bir de İslami ilimler programının açık olduğu görülmektedir. Anadolu Üniversitesinde ilahiyat ön lisans programı açık iken, Atatürk Üniversitesinde İslami ilimler ön lisans programıdır. Programlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Söz konusu programların kontenjan ve yerleşme durumları incelendiğinde kontenjanların yüksek olduğu, Anadolu Üniversitesi ilahiyat ön lisans programına diğerine göre nispeten yüksek bir talebin olduğu görülmektedir. İlahiyat ön lisans programının bir de Arapça ön lisans programı vardır ve programa ilan edilen kontenjanların dolduğu anlaşılmaktadır. Oysa ilahiyat ve İslami ilimler ön lisans programları için ilan edilen kontenjanların 2019-2020 yılından itibaren bariz olarak dolmadığı görülmektedir. Bu durum, 2019-2020 öğretim yılından itibaren yüksek din öğretimi kurumlarına olan rağbetin nispeten azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarında yürütülen lisans programlarına dikey geçiş ile gelen öğrencilerin yansira, lisans tamamlama şeklinde gelenler de vardır. İlitam programları da ilahiyat lisans programlarına benzer olarak hazırlanmaktadır (<http://www.divinity.ankara.edu.tr/ilitam/>). Merkezi yerleştirme ile dikey geçiş yapılan ilahiyat programlarının kontenjanları yıllara göre Tablo 10'da gösterilmektedir.

İlahiyat lisans tamamlama (İLİTAM) programının 19 tane ilahiyat fakültesinde uygulandığı ve son üç yıllık kontenjanına bakıldığında artan bir sayının olduğu görülmektedir. Söz konusu program daha

⁹ <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans.php?y=101051394> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

Tablo 10. İlahiyat Pr. (Uzaktan Öğretim, İlitam, Lisans Tamamlama) Kontenjanları

No	Fakülteler	2019 ¹⁰	2020 ¹¹	2021 ¹²
1	Amasya Üniv. İlahiyat Fak.	125	100	200
2	Ankara Üniv. İlahiyat Fak.	625	300	300
3	Atatürk Üniv. İlahiyat Fak.	550	400	500
4	Bayburt Üniv. İlahiyat Fak.	125	100	300
5	Bolu Abant İzzet Baysal Üniv. İlahiyat Fak.	100	100	400
6	Dicle Üniv. İlahiyat Fak.	225	400	500
7	Dokuz Eylül Üniv. İlahiyat Fak.	500	400	400
8	Fırat Üniv. İlahiyat Fak.	150	350	350
9	Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fak.			100
10	İnönü Üniv. İlahiyat Fak.	500	450	500
11	İstanbul Üniv. İlahiyat Fak.	400	400	400
12	Kafkas Üniv. İlahiyat Fak.		100	300
13	Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniv. İlahiyat Fak.	100	100	300
14	Kastamonu Üniv. İlahiyat Fak.	100	100	300
15	Kocaeli Üniv. İlahiyat Fak.	250	300	300
16	Ondokuz Mayıs Üniv. İlahiyat Fak.	250	250	250
17	Sakarya Üniv. İlahiyat Fak.	125	300	300
18	Siirt Üniv. İlahiyat Fak.			100
19	Sivas Cumhuriyet Üniv. İlahiyat Fak.	350	350	400
Toplam		4475	4500	6200

çok Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin uzaktan eğitimi için kullanılırken şu anda din eğitimini uzaktan almak isteyen herkese açık bir program olarak işlev görmektedir. Söz konusu durum, din

¹⁰ https://www.yok.gov.tr/DuyuruBelgeleri/Proje%20Destekleme%20ve%20Geli%C5%9Ftirme%20Daire%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1C4%9F%C4%B1/2019/ilahiyat_lisans_tamamlama_puanlar_07082019.pdf (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

¹¹ <https://www.osym.gov.tr/TR,19358/2020-dgs-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html>; https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/DGS/tablo1_12082020.pdf

¹² https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/DGS/tablo1_03062021.pdf (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

konusunda bilgi edinmek isteyenler için bir seçenek olarak çeşitlilik fikrine uyumlu gözükmektedir. Ancak bu durumun, örgün yüksek din öğretimi kontenjanları düşünüldüğünde ve istihdam boyutu dikkate alındığında bazı sorunlara yol açabileceği düşünülebilir. Özellikle örgün din öğretimi için bir alternatif olarak ortaya çıkmaktadır. Burada da ilahiyat ve İslami ilimlerin meşruiyetini sorgulayanlar için ön lisans ve ilitam programları sadece diploma almak için kullanılan bir yol haline gelebilmektedir. Bu durum, diplomasını uzaktan eğitim yoluyla alarak, çeşitli dini grupların din eğitimlerini meşrulaştırma aracı olarak kullanılabilir. Oysa uzaktan din eğitimi programları, din konusunda bilgi edinmek isteyenler için açılabilir. Bu amacı karşılamak için de yeniden yapılandırılabilir. Ancak, uzaktan din öğretiminin amaçları ve işlevleri netleştirilmeden yapıldığında ise örgün yüksek din öğretimi kurumlarının alternatifi, sistemi bypass etmenin aracı haline gelebilmektedir. Bu durumda ülkemizde medrese adı altında açılan sivil din eğitimi kurumlarının kendilerini meşrulaştırma ya da ilahiyat/İslami ilimlerin meşruiyetini sorgulama/ tartışma durumlarına yol açabilmektedir. Yüksek din öğretimi kurumlarına alternatif, denetlenmeyen, kapalı bir yüksek din öğretiminin oluşması sonucu ortaya çıkabilmektedir. Örneğin İslam aliminin nereden yetişeceği tartışması, medrese hocalarına da akademik kariyer unvanı verilmesi talepleri buna örnek verilebilir.¹³ İstihdam alanı ile bağı kesilerek din konusunda bilgi edinmek isteyenler için ayrı programlar düşünülebilir. Ancak istihdamla ilişkili düşünülecekse o zaman programın ve eğitim-öğretim süreçlerinin ona göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının ön lisans, lisans ve lisansüstü programları bulunmaktadır. Lisansüstü programlar enstitülerde yürütülmektedir. Çoğunlukla sosyal bilimler enstitüsünde yürütülen lisansüstü din öğretimi programlarının yanı sıra, müstakil olarak kurulmuş enstitüler ve araştırma merkezleri de bulunmaktadır. 2021 yılı itibarıyla ülkemizdeki üniversitelere bağlı “din” ve “İslam” kavramları ile yapılan aramalarda aşağıdaki enstitü ve araştırma merkezlerine ulaşılmıştır:

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=jtUnuu-t4j8>; <https://www.youtube.com/watch?v=Cpujiyq-ZNQ>

Tablo na. Üniversitelere Bağlı Bazı “Din” ve “İslam” Kavramı Eksenli Enstitüler

Enstitüler ¹⁴		
1	İslami İlimler Enstitüsü	İbn Haldun Üniversitesi; Pamukkale Üniversitesi
2	İslami Araştırmalar Enstitüsü	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi;
3	Din Bilimleri Araştırma Enstitüsü	Dokuz Eylül Üniversitesi
4	Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü	Marmara Üniversitesi;
5	Tasavvuf Araştırmaları Enstitüsü	Üsküdar Üniversitesi
6	İslam Ekonomisi ve Finansı Enstitüsü	Marmara Üniversitesi
7	Prof. Dr. Fuat Sezgin İslam Bilim Tarihi Enstitüsü	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Tablo nb. Üniversitelere Bağlı Bazı “Din” ve “İslam” Kavramı Eksenli Araştırma Merkezleri

Araştırma Merkezleri ¹⁵		
1	İslam İlimleri Uygulama ve Araştırma Merkezi	Ankara Üniversitesi; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi; Hitit Üniversitesi; Trabzon Üniversitesi
2	İslami İlimler Uygulama ve Araştırma Merkezi	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi; Sinop Üniversitesi; Hakkari Üniversitesi
	İslam Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi; İstanbul Üniversitesi; Uşak Üniversitesi; Süleyman Demirel Üniversitesi;
	İslami Çalışmalar Uygulama ve Araştırma Merkezi	Yalova Üniversitesi
	Ahlat Kubbetül İslam Uygulama ve Araştırma Merkezi	Bitlis Eren Üniversitesi
3	Dini İlimler Uygulama ve Araştırma Merkezi	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
	Din Bilimleri Uygulama ve Araştırma Merkezi	Düzce Üniversitesi

¹⁴ <https://istatistik.yok.gov.tr/> (01.10.2021 tarihinde erişilmiştir.)¹⁵ <https://istatistik.yok.gov.tr/> (01.10.2021 tarihinde erişilmiştir.)

3	Darul Hadis İslam Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi	Çankırı Karatekin Üniversitesi;
	İslam Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
	İslam Sanatı Uygulama ve Araştırma Merkezi	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
	Medya ve Din Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi	Erciyes Üniversitesi
	İslam Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi	Kırıkkale Üniversitesi;
	İslam Medeniyeti Uygulama ve Araştırma Merkezi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi;
	Din, Tarih ve Medeniyetler Uygulama ve Araştırma Merkezi	Gaziantep Üniversitesi
4	Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Ekonomik Araştırma ve Uygulama Merkezi	Marmara Üniversitesi;
	Dini Musiki Uygulama ve Araştırma Merkezi	İstanbul Üniversitesi
	İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezi	Adıyaman Üniversitesi
5	Tasavvuf Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi	Akdeniz Üniversitesi; Erciyes Üniversitesi; İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi; Uşak Üniversitesi;
	Nafî Baba Tasavvuf, Tarih ve Kültürel Miras Uygulama ve Araştırma Merkezi	Boğaziçi Üniversitesi
6	İslam İktisadi ve Finansı Uygulama ve Araştırma Merkezi	Afyon Kocatepe Üniversitesi; Ardahan Üniversitesi; İstanbul Üniversitesi; Marmara Üniversitesi;
	(Uluslararası) İslam Ekonomisi ve Finansı Uygulama ve Araştırma Merkezi	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi; Hitit Üniversitesi; İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi; Sakarya Üniversitesi;
	İslam Ekonomisi ve Ekonomik Sistemler Uygulama ve Araştırma Merkezi	İstanbul Ticaret Üniversitesi

6	İslam Ekonomisi Uygulama ve Araştırma Merkezi	Kastamonu Üniversitesi
	İslami Ekonomi ve Finans Uygulama ve Araştırma Merkezi	İbn Haldun Üniversitesi;
7	Prof. Dr. Fuat Sezgin İslam Bilim Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezi	Bitlis Eren Üniversitesi;
	İslam Düşüncesi Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi	Marmara Üniversitesi
	Farabi Türk İslam Düşünce Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezi	Uludağ Üniversitesi;
	Türk-İslam Kültür ve Sanatları Uygulama ve Araştırma Merkezi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi;
	Rumeli İslam ve Sanatları Uygulama ve Araştırma Merkezi	Trakya Üniversitesi;
	Türk-İslam Sanat Tarihi ve Arkeolojisi Uygulama ve Araştırma Merkezi	İstanbul Medeniyet Üniversitesi;
	Türk İslam Sanatları ve Mimarisi Uygulama ve Araştırma Merkezi	Giresun Üniversitesi;

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, 7 tane enstitü olduğu görülmektedir. Bunlardan bir kısmı ilahiyat/İslami ilimler fakültesiyle ilişkili iken bir kısmı da iktisadi ve idari bilimler fakültesi gibi diğer fakültelerle bağlantılıdır. Din bilimleri, İslami ilimler, İslami araştırmalar gibi farklı adların tercih edildiği görülmektedir. Araştırma merkezlerinde de benzer durum dikkati çekmektedir. 30 farklı adla araştırma merkezi göze çarpmakta, bunlardan bir kısmının “dini ilimler”, “din bilimleri”, “İslami ilimler”, “İslam ilimleri”, “İslami çalışmalar” gibi farklı adlar aldıkları görülmektedir. Yüksek din öğretimi kurumlarındaki ad farklılıklarının ve karmaşasının burada da olduğu ortadadır. Ad değişikliğinin içeriği ne kadar etkilediği, enstitü ve araştırma merkezlerindeki çalışmaların ne kadar farklılaştığı ve bu çalışmaların niteliği ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

Yüksek din öğretimi kurumlarının niteliği, oradaki eğitim süreçlerini yürüten kişilerin yani öğretim elemanlarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Yüksek din öğretimi kurumlarının öğretim elemanlarına ilişkin dağılım şu şekildedir:

Tablo 12a. Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Öğretim Üyesi Sayısı¹⁶

Yıllar	Fakülteler	Sayı	Prof. Dr.			Doç. Dr.			Yrd. Doç. Dr.		
			E	K	T	E	K	T	E	K	T
2013-14	İlahiyat F.	52	470	7	477	203	7	210	684	78	762
	İslami İlimler F.	13			0			2			9
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1			6						3
2014-15	İlahiyat F.	56	487	8	495	220	11	231	791	104	895
	İlahiyat Bil.	1			1				15	3	18
	İslami İlimler F.	14	28		28	18	3	21	141	17	158
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	5		5	1	1	2	6		6
2015-16	İlahiyat F.	60	503	9	512	225	15	240	840	110	950
	İlahiyat Bil.	1				2		2	4		4
	İslami İlimler F.	18	33		33	29	3	32	195	23	218
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	7		7	1	1	2	8		8
2016-17	İlahiyat F.	59	488	9	497	213	18	231	795	110	905
	İslami İlimler F.	20	38		38	35	3	38	211	26	237
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	8		8	1	1	2	9	1	10
2017-18	İlahiyat F.	62	504	11	515	247	19	266	798	130	928
	İslami İlimler F.	23	47	1	48	45	4	49	253	34	287
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	7		7	1	1	2	9	1	10

¹⁶ <https://istatistik.yok.gov.tr> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

2018-19	İlahiyat F.	61	528	13	541	265	23	288	814	145	959
	İslami İlimler F.	26	53	1	54	58	5	63	293	45	338
	Dini İlimler F.	1	6		6	5		5	11	4	15
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	7	1	8	1		1	6	2	8
2019-20	İlahiyat F.	61	566	15	581	297	34	331	790	153	943
	İslami İlimler F.	34	80	2	82	99	7	106	374	62	436
	Dini İlimler F.	1	1	0	1						
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1									
2020-21	İlahiyat F.	62	598	18	616	329	42	371	780	162	942
	İslami İlimler F.	33	88	3	91	136	11	147	373	63	436
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1									

Tablo 12b. Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının Öğretim Elemanı Sayısı¹⁷

Yıllar	Fakülteler	Sayı	Öğr. Gör.			Okutman			Uzman			Ar. Gör.		
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T
2013-14	İlahiyat F.	52	259	24	283	29	4	33	7	2	9	476	218	694
	İslami İlimler F.	13			2			2						29
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1												1
2014-15	İlahiyat F.	56	315	39	354	47	11	58	7	1	8	520	271	791
	İlahiyat Bil.	1		3							6	2	8	1
	İslami İlimler F.	14	48	4	52	8	2	10	1		1	116	45	161
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1										1	1	2

¹⁷ <https://istatistik.yok.gov.tr/> (14.09.2021 tarihinde erişilmiştir.)

2015-16	İlahiyat F.	60	322	42	364	55	14	69	7	1	8	599	316	915
	İlahiyat Bil.	1	3	2	5	2		2	4		4	3	2	5
	İslami İlimler F.	18	51	6	57	3	2	5	1		1	152	55	207
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	6	4	10							2	1	3
2016-17	İlahiyat F.	59	308	45	353	51	14	65	7	1	8	516	297	813
	İslami İlimler F.	20	59	5	64	4	4	8	1		1	160	57	217
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	4	3	7							4	1	5
2017-18	İlahiyat F.	62	384	58	442							531	320	851
	İslami İlimler F.	23	74	12	86							187	73	260
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	3	3	6							3	1	4
2018-19	İlahiyat F.	61	385	73	458							557	343	900
	İslami İlimler F.	26	91	14	105							204	93	297
	Dini İlimler F.	1	1		1							7	4	11
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1	1	2	3							2	1	3
2019-20	İlahiyat F.	61	394	84	478							546	365	911
	İslami İlimler F.	34	109	21	130							279	138	417
	Dini İlimler F.	1												
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1												
2020-21	İlahiyat F.	62	400	88	488							556	384	940
	İslami İlimler F.	33	112	21	133							290	153	443
	Uluslararası İslam ve Din Bilimleri F.	1												

Bu gün yüksek din öğretimi kurumlarında toplam 4607 öğretim elemanı bulunmaktadır. İlahiyat Fakültelerinde toplam 3357 öğretim elemanı vardır. Bunların 2663'ü erkek, 694'ü kadındır. İslami ilimler Fakültesinde toplam 1250 öğretim elemanı vardır. Bunların 999'u erkek, 251'i kadındır. İslami ilimler fakülteleri yeni olduğu için oralarda Dr. Öğretim üyesi sayısının diğer kadrolara göre fazlalığı dikkat çekmektedir. İlahiyat Fakültelerinde ise Prof. Ünvanlı öğretim elemanı sayısının fazlalığı göze çarpmaktadır. İlahiyat fakültesinde öğretim elmanı başına (araştırma görevlisi hariç) 53,8 öğrenci düşerken; İslami ilimler fakültesinde 26,5 öğrenci düşmektedir. Bu durum 2020-21 Öğretim yılı verilerine göre hala yüksek din öğretimi kurumlarında öğretim elemanı eksikliğinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı da öğretim elemanlarının ders yükünü ve performanslarını olumsuz etkileyebilir. Bu durum yüksek din öğretiminin niteliğini düşürebilir.

Sonuç

Ülkemizdeki yüksek din öğretim kurumlarının gelişimi, Osmanlı Devleti'nin batılılaşma sürecindeki tartışmaların izlerini hala taşımaktadır. Tanzimat döneminde başlayan meşrutiyet döneminde ise hızlanan eğitimde batılılaşma, ikili bir eğitim yapısı oluşturmuştur. Bir yanda devlete bağlı okullar/mektepler bir yanda ise özel / vakıf sistemine bağlı okullar/medreseler. Meşrutiyet döneminde medrese dışında devlete bağlı ve mektep tarzında bir yüksek din öğretimi kurumu arayışları başlamış ve ilki 1900 yılında Darulfünun'da Ulum-ı Diniyye (Dini İlimler) adıyla açılmıştır. Medresenin alternatifi olarak açılan bu okul ve diğer mektepler, bir noktada medresenin dönüşümünü de zorunlu hale getirmiştir denebilir. Kurumsal etkileşimin yansımaları, medresenin mektepten ilhamla ıslahı ve diğerinin kapanması ile sonuçlanmıştır. Bu çatışma/etkileşimin yansımaları Cumhuriyet Türkiye'sine bir miras ya da yük olarak yansımıştır. Mektep/medrese kavgası, Cumhuriyet dönemine yüksek din öğretimi kurumlarının meşruiyet sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Osmanlı Devleti'nde mektep tarzında açılan yüksek din öğretimi kurumunun adı (Dini ilimler, Şer'i ilimler), Cumhuriyet

döneminde açılan ilahiyatlardan memnuniyetsizliğin bir ilacı olarak görülmüştür. Yeni açılan yüksek din öğretimi kurumlarına dini ilimler, İslami ilimler gibi adlar verilmiştir. Dini ilimler ile başlayan ad serüveni, daha İslami olanı bulma kaygısı/arayışı ile kendini göstermiştir. Bu durum, biraz da kapatılan medresenin yerini tutacak bir yüksek din öğretimi kurulmadığı algısının bir yansıması olabilir. Demokratik gelişmenin ve kısmi rahatlamının olduğu yıllarda, cumhuriyetin ilk yıllarında açılan ve daha sonra tekrar açılan ilahiyat fakültelerinin yerine daha İslami/dini olan bir yüksek din öğretimi kurumu olarak kendini göstermiştir. Burada daha İslami / dini arayışı, kendini isim konusunda ortaya koymuştur. Önerilen isimler, Osmanlı modernleşmesinde medreseye alternatif olarak ortaya çıkan, dönemin ihtiyaçlarını karşılayacak din alimleri yetiştirmeyi esas alan kurumların adı olmuştur, denebilir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının isim tartışmasında Osmanlıdan günümüze ön lisans düzeyinde: ilahiyat, İslami ilimler; lisans düzeyinde (Dini İlimler, Şeri ilimler, İlahiyat, İslam, İslami İlimler, İslam ve Din Bilimleri, Dini İlimler, İlahiyat Bilimleri), lisansüstü düzeyde (İslami ilimler, İslami araştırmalar, Din bilimleri gibi enstitüler) adlar kullanılmıştır. 2011 yılından sonra ise fakültelerin adları daha sık değişmiş, İlahiyat olarak açılanlardan bazıları İslami ilimlere dönüştürülmüştür. Bütün bunlar, ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarındaki memnuniyetsizliğin öncelikle isim değişikliği/arayışı olarak çözülmeye çalışıldığını göstermektedir. Yaygın din öğretimi alanında ise gayri resmi olarak “medrese” adının kullanıldığı göze çarpmaktadır. Her ne kadar, Osmanlı dönemi medresenin tamamen aynı devamı olmasa da bazı benzerlikler dolayısıyla medrese adının yaşatılmaya çalışıldığı görülmektedir¹⁸. Bu durum, bazen medrese adını kullanarak ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarından daha İslami/dini olduklarına yönelik propagandaya, dolayısıyla resmi yüksek din öğretimi kurumlarının meşruiyetini tartışmayı devam ettirmeye bir vesile olabilmektedir. Bazen de bu kurumlar resmi yüksek din öğretimi kurumlarının alternatifi olarak sunulabilmekte, resmi yüksek din öğretimi

¹⁸ Gerek adı Kuran Kursu olsun, gerekse Medrese adıyla olsun. Açılan bu kurumlarda Kuran-ı Kerim, Arapça, İslam Adabı, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Akaid, Mantık Dersleri verilmektedir.

kurumları sadece diplomasından yararlanılan, “aracı kurumlar” gibi kullanılabilmektedir.

Ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarının amaçları, onlardan beklentiler, çeşitli toplumsal gruplara göre farklı olarak algılanabilmektedir. Resmi kuruluş amaçları ile uygulamadaki gerçekleşen ve halkın beklentileri arasında her zaman bir çatışma/kavga olabilmektedir. Oysa din konusunda bilgili, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak kişilere her zaman ihtiyaç olmuştur. İlahiyat Fakültesinin kuruluş amacı; din konusunda mütehassis/uzman yetiştirmektir. Bir yandan din konusunda uzman bilim adamları bir yandan da toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılayacak din görevlileri, öğretmenler, din hizmetlerini yapacak kişiler yetiştirmek gerekmiştir. Kurumların açılış amaçları, «yüksek diniyat mütehassısları», «mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihatalı din adamları» yetiştirmek olarak açılış gerekçelerinde belirtilmiştir. Din konusunda uzmanlığın sınırları üzerine tartışmalar yapılmıştır. İslam alimi ile din mütehassısı kavramları karşılaştırılmıştır. Zaman içerisinde bu tartışmada “din hizmetlerinde mahir olmak” ile “bilim adamlığı” karşılaştırmaları da yapılmıştır. Bilim adamlığına ilişkin tartışmalarda “İslam’a içeriden ya da dışarıdan bakmanın” felsefi, algısal ve psiko-sosyal uzanımları tartışılmıştır. Bu algının yansımaları zaman zaman fakültenin isimleri, mezunları, hocalarına yönelik de olabilmektedir. Bazı İlahiyat öğretim elemanlarının olumsuz tutumları da buna gerekçe gösterilerek söz konusu algı beslenebilmiştir. Bu durum, bir yandan İlahiyata güvensizliği hem devlet, hem de toplum nezdinde besleyebilmiştir. Yeni isimlerle yüksek din öğretimi kurumu arayışının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

İslami ilimler, İlahiyat ve Din Bilimleri vb. adlandırmaların Osmanlıdaki mektep, medrese çekişmesinin şimdilerle daha İslami, daha dindar olup olmama şeklinde izlerinin sürdüğü söylenebilir. O yüzden olsa gerek, medrese ismi ile özel din öğretimi çalışmaları devam edebilmektedir. Bu durum, ilahiyat ve İslami ilimlerin eğitime bir alternatif olarak bile görülebilmektedir. Bunun en önemli tartışması, İslam alimini nerenin yetiştireceğidir. Bu arayışın bir yansıması olarak Batıdaki gibi “kilise ve modern” karşıtlığı ülkemizde «medrese ve ilahiyat» ikiliği olarak savunulabilmektedir.

Bu durum, yüksek din öğretimi kurumlarının üniversiteye m? Yoksa Diyanet İşleri Başkanlığı'na mı bağlı olması gerektiği tartışmasında kendini göstermiştir. Kurumların nereye bağlı olacağına ilişkin tartışma özünde “akademişyen-İslam alimi” zıtlığı içinde ele alınmıştır. Dolayısıyla kavga/arayış kendisini isim ve bağlı olacağı kurum kısmında göstermiştir. Oysa nitelikli, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilen, çağın gerektirdiği bilgi ve beceri donanımına sahip din bilginlerine ihtiyaç her zaman olmuştur/olacaktır. Bu ihtiyaç halen devam etmektedir. Ama bu ihtiyacı karşılayacak mekanın ve kadroların özellikleri ile, bu ihtiyacı karşılayacak mezunların özellikleri, nitelikleri maalesef en son sırada gündeme gelebilmekte, ya da hiç gelememektedir. Bu kısır çekişmeler, İslam'ın sadece şekilsel bazı özelliklerle temsili ile sınırlandırılabilmektedir. Ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarında gelişmiş ülkelerin özellikle “garptaki -örneklerine benzer” olması önem arz etmiştir. Osmanlı yüksek din öğretiminde de Türkiye Cumhuriyeti tecrübesinde de gelişmiş ülkeler örnek olarak alınmaya çalışılmıştır. Ancak burada örnek ülkelerin eğitim şartları, kültürleri vb. analiz edilerek, ülkemizin şartları ve ihtiyaçları ile yeterince bağ kurulamamıştır. Bu durum, yüksek din öğretimi kurumlarının sürekli bir meşruiyet sorunu yaşamlarını tetiklemiştir. Sonuç olarak isim ve amaç etrafında cereyan eden yüksek din öğretimi tecrübesi; önceki tecrübelerden istifade ile geleneği olan bir devamlılık yerine yeniden yeniden başa dönen bir deneme tecrübesi olarak önümüze çıkmaktadır. Bilimsel araştırmalar sonucu elde edilen verilerden ziyade algısal süreçlerin hakim olduğu şekilsel değişikliklerle sınırlı kalan “şekli değişiklik” tecrübesi olarak görülebilir. Bu durum, ülkemizdeki yüksek din öğretiminin nitelik sorununa bir perde teşkil etmiş, esas sorunun görülmesine, onunla uğraşılmasına fırsat vermemiştir.

Türkiye'nin yüksek din öğretimi tecrübesi nicel yön dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu durum özellikle seçilmiştir. Çünkü, yüksek din öğretimi niceliksel varlık, yokluk, çokluk ve çeşitlilik anlayışından maalesef kurtulamamış, niteliğe yönelik arayışlar zayıf kalmıştır. Gelineen noktada nicel olarak belli bir doygunluğa ulaşıldığı söylenebilir. Ancak niceliksel artış, toplumun ihtiyacı olan alanlardaki beklentiye karşılayacak donanımda mezun ihtiyacını hala karşılayamamaktadır. Bu da ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarından mezun olanlara yönelik memnuniyetsizliği

besleyebilmektedir. Gelişen şartlar ve değişen ihtiyaçları dikkate alarak bu günün yüksek din öğretimi kurumlarını oluşturmak, meşruiyet sorunu yerine niteliği artıracak çalışmalar yapmak gerekmektedir. Niteliği geliştirmeye yönelik bilimsel çalışmaların meşruiyet sorununu da kendiliğinden ortadan kaldıracağı düşünülmektedir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının isim ve amaçlarına ilişkin tartışmaların somut yansıma yerlerinden biri de akademik yapılanmada ortaya çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nde batı tarzında açılan yüksek din öğretimi kurumlarında akademik yapılanmanın konu merkezli olduğu göze çarpmaktadır. Bu tecrübenin Türkiye Cumhuriyeti tecrübesinde de devam ettiği görülmektedir. Örneğin Şer'i İlimler'de (1910): Tefsir ve Hadis, Kelam, Felsefe, Fıkıh, İlm-i Ahlak-ı Şer'iye ve Siyer şeklinde dersler gruplandırılmıştır. Bu grupta, akademik bölümlerin ya da anabilim dalı anlayışının ilk uygulamaları sayılabilir. Medrestül Mütahassısın'da (1915): Tefsir-Hadis, Fıkıh, Kelam-Tasavvuf-Felsefe; İslami İlimler Fakültesi'nde (1971): "Tefsir-Hadis Bölümü", "Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü", "Fıkıh ve İslam Hukuku Bölümü", "İslam Dil ve Edebiyatları Bölümü"; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde (1972) "Tefsir ve Hadis Bölümü", "Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümü"; İlahiyat Fakültesi'nde (1983-84) "Tefsir ve Hadis Bölümü", "Felsefe ve Kelam Bölümü", "İslam Medeniyeti ve Din Bilimleri Bölümü" iken 1991'de "Temel İslam Bilimleri Bölümü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü"; İslami İlimler Fakülte'sinde (2011) "Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri (İslam Felsefesi ve Din Bilimleri Anabilim Dalı), İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü" olarak yapılmıştır.

Görüldüğü üzere akademik bölümlenmede de Osmanlı Devleti tecrübesinin daha çok İlahiyat Fakültelerinin yanı sıra açılan İslami ilimler fakültelerinde izlerinin olduğu görülmektedir. Ancak temel olarak konu merkezli, istihdamla ilişkili olmayan bir akademik yapılanmanın tercih edildiği görülmektedir. Bu durum, yüksek din öğretiminin istihdam alanı ile ilişkisinin yeterince kurulmamasının bir yansıması olarak ele alınabilir. Bunun istisnası (1997) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümüdür. Bu bölümlenme de özünde Eğitim Fakültesi yapılanmasının ilahiyatlara eklemlenmesiyle oluşmuştur. O yüzden iki fakülte arasında git-gel

ile sonunda kapanmıştır. Böylece yüksek din öğretimi kurumlarının istihdam alanıyla bağına kuran bir anlayış yerine daha çok lisansüstü araştırma alanlarına, bilim alanlarına uygun bir akademik yapılanma tercih edilmiştir. Söz konusu tercih, diğer öğrenciye ve istihdam alanına yansımayan bir bölümlenme olarak işlev görmektedir. Bunun yanı sıra oluşturulan bölümlerde İslam bilimleri, İslam tarihi ve sanatları olarak ele alındığında İslam dini ağırlık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir de dinin diğer bilimlerle ilişkisini ele alan felsefe ve din bilimleri bulunmaktadır. Bu bölüm sanki İslam'la ilgili değilmiş gibi bir algı ile hareket edilebilmiştir. Bu durum bölümün yeni açılan fakültelerde ana bilim dallarının azaltılması olarak yansımıştır. Daha İslami olanı arama arayışı, “sadece İslam bilimleri” gibi bir anlayışı ortaya çıkarabilmiştir. Bu da İslam'ın ilimlere tevhidi bakışıyla uyuşmayan “seküler-dini” ayrımının bu kurumlara yansımaları olarak görülebilir. Oysa tevhidi bir bakış ile İslam ilimlerini ve üniversiteyi yeniden düşünmek gerekmektedir. Çift başlılık yerine diğer bilim dalları ile işbirliği içinde disiplinler arası bir yaklaşım sergilenebilir.

Yüksek din öğretimi kurumlarının programlarında yapılan değişiklikler ders ekleme ve çıkarma şeklinde yapılmıştır. Fakültelerin öğretim programları bilimsel program geliştirme anlayışı ile geliştirilememiştir. Program geliştirme daha çok ders ekleme, çıkarma, kredi artırma-eksilme olarak anlaşılmış, fakültelerin amaçlarını merkeze alarak öğretim programı hazırlanamamıştır. Fakülteler arası program farklılıkları sınırlıdır. Açılan her yeni öğretim kurumunda öğretim programı benzer olmuş, eğitim programı ise geliştirilmemiştir. Yüksek din öğretimi kurumları, bilim adamı, Diyanet İşleri Başkanlığı için görevliler, Milli Eğitim Bakanlığı için öğretmen olmak üzere otuz farklı görev için eleman yetiştirmişlerdir. Ortak noktaları olsa da birbirinden farklı nitelikler gerektiren bu görevlileri tek bir programla yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Ülkemizdeki yüksek din öğretimi kurumlarının tek bir öğretim programı ile çeşitli ihtiyaçları karşılayacak elemanları yetiştirme sorunu devam etmektedir. Yeni ihtiyaçlar ve talepler doğrultusunda bütünlüklü olmayan, sistemden uzak tekil düzenleme ve arayışların devam ettiği görülmektedir. Örneğin manevi danışman ihtiyacı ve bunu karşılamak için açılan programlar örnek gösterilebilir.

Benzer bir süreç Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecinde din eğitimi öğretmenini yetiştiren bu kurumlardaki öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yaşanmış ve yaşanmaktadır. Yüksek din öğretimi kurumlarında zaman zaman konan ve kaldırılan pedagojik formasyon dersleri, ihtiyaçların zorunlu tuttuğu, tarafların mücadele alanı olarak işlev gören bir noktada olmuştur. Zaman zaman diğer fakültelerden alınmış, zaman zaman yüksek din öğretimi kurumlarında zorunlu/sorunlu dersler olarak görülmüş, şimdilerde ise seçmeli olarak devam etmektedir. Yüksek din öğretimi programları istihdamın zorlaması, ihtiyaçların itelemesi, ülkemizdeki çeşitli kesimlerin beklentilerinin yansıması olarak yeni program arayışları devam etmektedir. Önlisans ve İLİTAM programları, din hakkında bilgi edinmek isteyenler için bir imkan olarak görülebilir. Bununla birlikte bu programlar amaçları, işlevleri, istihdam alanlarıyla ilişkisi gibi sorunlar nedeniyle örgün yüksek din öğretiminin alternatifi, kolayından sistemi arkadan dolaşmanın yolu olarak kullanılabilmektedir. Bu yüzden yeniden düzenlenmeye ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Yüksek din öğretim kurumları ortaöğretim kurumlarından (lise) öğrenci kaynağını sağlamaktadır. 1924 yılından kapanana kadar ilk ilahiyat fakültesinden 334 öğrenciden 55'inin mezun olduğu görülmektedir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 1949-1981 yılları arasında 1411 erkek 178 kadın olmak üzere 1589 öğrenci olmak üzere yıllık ortalama 53 öğrenci mezun etmiştir. 1981-82 öğretim yılından 1997-98 öğretim yılına kadar İlahiyat Fakültelerinden, 1912 kız ve 16 903 erkek olmak üzere toplam 18 815 öğrenci mezun olmuştur. Bu yıllar arasında mezun olan öğrenci sayısı yıllık ortalama 1175 tir. 1997-98 öğretim yılında toplam öğrenci sayısı ise 17 538'dir . Gelineen noktada bu gün; toplamda ilahiyat fakültelerinde 103 186 öğrenci; İslami ilimler fakültelerinde 21 422 öğrenci bulunmaktadır. 2020-2021 öğretim yılı itibarıyla yüksek din öğretimi kurumlarında 124 608 öğrenci öğrenim görmektedir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden fazla olduğu göze çarpmaktadır. Yüksek din öğretiminde yıllar içerisinde gerek ülkemizdeki yüksek öğretimin gelişmesi gerekse siyasi iktidarların desteği ile öğrenci kontenjanının ve sayısının arttığı görülmektedir. Bu öğrenciler içerisinde kadın öğrenci oranının artması, bu kurumların kızlar için yüksek öğretimde bir fırsat eşitliği imkanını sağladığını

göstermektedir.

Ülkemizdeki yüksek din öğretim kurumları ilk açıldığından beri öğretim elemanı ihtiyacı ile karşı karşıya kalmıştır. Niceliksel olarak öğretim elemanının bulunmadığı günlerden, toplam 4607 öğretim elemanının bulunduğu bir noktaya gelinmiştir. Bu niceliksel gelişme son derece önemlidir. Bununla birlikte, İslami ilimler fakülteleri yeni olduğu için oralarda Dr. Öğretim üyesi sayısının diğer kadrolara göre fazlalığı söz konusu iken; İlahiyat Fakültelerinde ise Prof. ünvanlı öğretim elemanı sayısının fazlalığı göze çarpmaktadır. İlahiyat fakültesinde öğretim elmanı başına (araştırma görevlisi hariç) 53,8 öğrenci düşerken; İslami ilimler fakültesinde 26,5 öğrenci düşmektedir. Bu durum 2020-21 Öğretim yılı verilerine göre hala yüksek din öğretimi kurumlarında öğretim elemanı eksikliği olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı da öğretim elemanlarının ders yükünü ve performanslarını olumsuz etkileyebilir. Bu durum yüksek din öğretiminin niteliğini düşürebilir. Kadın öğrenci sayısındaki fazlalık, yüksek din öğretimi kurumlarında kadın öğretim elemanlarının sayılarına yansımıştır. Son yıllarda kadın öğretim elemanı sayısı, özellikle araştırma görevlisi kadrosundaki sayının fazlalığı göze çarpmaktadır. İlahiyat Fakültelerindeki toplam 3357 öğretim elemanının 2663'ü erkek, 694'ü kadındır. İslami ilimler Fakültelerindeki toplam 1250 öğretim elemanının 999'u erkek, 251'i kadındır. İlahiyat fakültelerinde kadın öğretim elemanları toplamın %20,6'sı iken; İslami ilimler fakültelerinde %20'sidir. Yüksek din öğretimi kurumlarında kadın öğretim elemanlarının sayısının benzer oranda olduğu görülmektedir. Türkiye geneli kadın öğretim elemanı oranı %43,7 iken (Aldırmaz, 2020^{10,1}), "issued": {"date-parts": [{"2020"}]}}, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json" yüksek din öğretimi kurumlarında bu oran son yıllarda gelişim göstermekle birlikte genele göre düşüktür.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle Türkiye'nin yüksek din öğretimi tecrübesinin özellikleri şöyle sıralanabilir. Öncelikle daha çok niceliksel varlık-yokluk-çokluk- çeşitlilik zihniyetiyle hareket edildiği görülmektedir. Niceliksel artış ve gelişmenin nitelik sorununu, niteliksel gelişme çalışmalarını perdelediği söylenebilir.

Genel din eğitiminde olduğu gibi yüksek din öğretiminin de meşruiyet sorununun devam ettiği göze çarpmaktadır. Meşruiyet sorununu aşmak ve beklentileri karşılamak için bir arayışın devam ettiği, ancak bu arayışın teoriden ve bir modelden uzak günü kurtarmaya yönelik, şekilsel ve kısa vadeli çalışmalar olduğu ifade edilebilir. Meşruiyet sorununun ve yüksek din öğretimi kurumu arayışının daha çok isim üzerinden devam ettiği, isim değişikliğinin sadece tabela değişikliği olarak yansıdığı, yüksek din öğretimi kurumlarının isimlerinde de algının öne çıktığı, olgunun ve içeriğin büyük oranda benzer olduğu söylenebilir. Algı – olgu ilişkisinin ve farklılığının daha çok algı lehine işlediği görülmektedir. Bu yüzden Osmanlı medreselerine (hangi dönemi medreseleri olduğu belli olmayan, ama daha çok son dönemde ıslahatı için çalışan) ilişkin algının ve Müslüman halkın talep/ihtiyaçlarını karşılayacak bir yüksek din öğretimi arayışının halen devam ettiği söylenebilir. Bunda mevcut yüksek din öğretimi kurumlarının beklentileri karşılamamasının yanı sıra eskiye bir özlemin de etkisi olabilir. Dolayısıyla algıları idare edecek ve algıları karşılayacak bir yaklaşımın takip edildiği gözlemlenmektedir. Bu durum, önceki tecrübelerin yeterince bilimsel analizi yapılmadan bir ileri iki geri şeklinde bir yürüyüşü andıracak şekilde devam etmektedir. Bununla birlikte daha çok niceliksel yönde sayılabilecek olumlu gelişmelerin olduğu göz ardı edilmemelidir.

Akademik yapılanma ve öğretim programlarının toplumsal ihtiyaç ve beklentiler ile istihdam alanıyla bağının yeterince kurulmadığı, daha çok önceden denenmiş uygulamaların büyük ölçüde tekrarından ibaret olduğu ifade edilebilir. Yüksek din öğretiminde amaçların netleştirilmesi; amaçlara dayalı öğrenci ve öğretim elemanı yeterliklerinin oluşturulması; öğretim programları ve akademik yapılanmanın bunlara göre düzenlenmesi; kalite standartlarının oluşturularak kurumsal devamlılığın sağlanması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.



KAYNAKÇA

Aldırmaz, Yaşar. “Türkiye’de Akademide Cinsiyet Eşit(siz)liği Raporu:

- 2020 Gender (In)equality Report at the Academy in Turkey: 2020". *ResearchGate*. 2020. Erişim 01 Ekim 2021. https://www.researchgate.net/publication/342511353_Turkiye'de_Akademide_Cinsiyet_Esitsizligi_Raporu_2020_Gender_Inequality_Report_at_the_Academy_in_Turkey_2020
- Arsan, Nimet vd. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 1997.
- AÜİF. "Tarihçe". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*. 2021. Erişim 14 Eylül 2021. <http://www.divinity.ankara.edu.tr/tarihce/>
- Aydın, M. Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: DEM Yayınları, 3. Baskı., 2016.
- Ayhan, Halis. "İlahiyat Fakültesi". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 255-268.
- Ayhan, Halis. "İlahiyat Fakültesi". *TDV İslam Ansiklopedisi*. 22/70-72. İstanbul: TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2000.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı. "İslam İlahiyat Fakültesi". *Yeni Adam* 692 (1951), 6-9.
- Başgil, Ali Fuad. *Din ve Laiklik*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat, 2022.
- Bulut, Mehmet. "'Ahmet Hamdi Akseki'nin 'Din Tedrisatı ve Dini Müesseseler Hakkında Bir Rapor'u". *İslamiyat* IV (2001), 131-144.
- Doğan, Recai. "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar". *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*. 1/227-288. Ankara, 1998.
- Doğan, Recai. "İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır". 351-371. Türkiye, 2014.
- Eygi, M. Şevket. "Lâik Rejimin İlâhiyat Fakültelerinde İcazetli Gerçek Din Âlimleri Yetişmez". *Milli Gazete* (28 Ekim 2008). <https://www.milligazete.com.tr/makale/875209/mehmed-sevket-eygi/laik-rejimin-ilahiyat-fakultelerinde-icazetli-gercek-din-alimleri-yetismez>
- Güngör, Erol. *İslamın Bugünkü Meseleleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2006.
- Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2019.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*.

- İstanbul: Dergah Yayınları, 2016.
- Som, Deniz. “Geriye Dönüş mü?” *Cumhuriyet Gazetesi* (19 Ağustos 1998).
- Ülken, Hilmi Ziya. “İlahiyat Fakültesinin Geçirdiği Safhalar”. *A.Ü İlahiyat Fakültesi Albümü (1949-1960)*. 4-6. Ankara, 1961.
- Zengin, Seki Salih. “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Gelişimi”. *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi*. 215-238. Ankara: DİB Yayınları, 2020.
- Zengin, Seki Salih. “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”. *Dini Araştırmalar* 5/13 (2002), 81-106.
- Zengin, Zeki Salih. *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*. Ankara: Maarif Mektepleri, 2019.
- t24. “Diyanet İşleri Başkanı: İlahiyat Fakülteleri ‘Felsefe’siz Olamaz” (15 Eylül 2013). <https://t24.com.tr/haber/diyanet-isleri-baskani-ilahiyat-fakulteleri-felsefesiz-olamaz,239543>
- Karar. “Fatih Erbakan: Ehli Sünnet Karşıtlarıyla Çalışmayacağız” (29 Eylül 2021). https://www.karar.com/guncel-haberler/erbakandan-cubbeli-ahmete-destek-1633912#google_vignette
- İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi Kurulması Hakkında Karar, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi Kurulması Hakkında Karar. 2011/1376 Resmi Gazete (13 Şubat 2011). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110213-14.htm>
- İstanbul Şehir Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak İslami İlimler Fakültesi Kurulması Hakkında Karar, İstanbul Şehir Üniversitesi Rektörlüğüne Bağlı Olarak İslami İlimler Fakültesi Kurulması Hakkında Karar. 27856 Resmi Gazete (24 Şubat 2011).
- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin Adının Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Olarak Değişmesi Hakkında Karar, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin Adının Kütahya Dumlupınar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Olarak Değişmesi Hakkında Karar. 32620 Resmi Gazete (02 Ağustos 2024). www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/08/20240802-12.pdf

Muş Alparslan Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin Adının İslami İlimler Fakültesi Olarak Değiştirilmesi Hakkında Karar, Muş Alparslan Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin Adının İslami İlimler Fakültesi Olarak Değiştirilmesi Hakkında Karar. 2013/4621 Resmi Gazete (04 Mayıs 2013). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130504-3.htm>

Tevhidi Tedrisat Kanunu, Tevhidi Tedrisat Kanunu. 430 Resmi Gazete (03 Mart 1340).

Temmuz 2024. www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf)

Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu, Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu (Kanun No. 18003). Resmi Gazete, 2809 244 (28 Mart 1983).

YÖK, 25.10.1991 tarih ve 18498 aylı karar

YÖK, 10.09.1997 tarih ve 97.30.2248 sayılı karar

YÖK, 26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı karar

YÖK, 15.05.2012 tarih ve 021140-3153 sayılı yazı

“Yükseköğretim Yürütme Kurulu Kararı”, 11 Mart 2020. www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/lisans-onlisans-program-adlari/2021/2020-2021-lisans-bolum-program-isimleri.pdf



ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİNİN İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Hatice YILDIZ² & Cemil OSMANOĞLU³

Giriş

İslam kültür ve medeniyeti Hz. Âdem'den Hz. Muhammed'e (s.a.v) kadar gelen vahyin ekseninde, günümüze kadar İslam dinini kabul eden toplumların İslam'ın temel değerlerinden hareketle oluşturdukları ortak medeniyetin adıdır. İslam kültür ve medeniyeti vahiy eksenli olup bu çerçevede sosyal, kültürel ve ekonomik

¹ Bu çalışma, "Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğretmen ve Öğrencilerinin İslam Kültür ve Medeniyeti Dersine İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, yldzhatc9291@gmail.com.

³ Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, osmanoglu@erciyes.edu.tr

hayatı şekillendirmiştir. Bu medeniyetin mensupları; yönetim, sosyal adalet, fen ve sosyal bilimler alanında örnek metinler, uygulamalar; kültür, sanat ve mimari alanlarında ise şaheserler ortaya koymuşlardır (MEB, 2015, 3).

İslam kültür ve medeniyetinin gelecek kuşaklara aktarılması bir gerekliliktir. İslam kültür ve medeniyet unsurlarının daima canlı tutularak gençlere öğretilip sevdirmesi ve küreselleşme gibi unsurlar karşısında kültürünü koruma bilinç ve sağduyusunun onlara kazandırılması günümüz gençleri için büyük önem taşımaktadır. Modernite, düşünceden yaşam biçimimize kadar insanları etkilemiş, kültür ve gelenekleri bir tarafa bırakarak insanların daha “eğlenceli” unsurlara yönelmesine sebep olmuştur. Bireylere birçok açıdan yeni alışkanlıklar kazandıran modernleşme özellikle genç kuşaklar üzerinde egemen olmuş, “eğlenceli ve farklı” yaklaşımlarla gençlerin karşısına çıkarak ciddi bir dirençle karşılaşmaksızın benimsenmiştir. Bu durum ekonomiden siyasete, kültürel, fiziksel değişime, değer anlayışlarına, kullandıkları objelerden alışveriş şekillerine, ihtiyaçlarından eğlenme ve haberleşme tarzlarına ve yaşadıkları, gezdikleri ortamlara kadar birçok alanda gençleri ve gençlerin yaşam biçimlerini etkilemiştir

Araştırmalar gençlerin kültürel değerlerimizden uzaklaştığını ve mevcut değerlerin gençler için anlamlarını yitirmeye ve değişmeye başladığını ortaya koymaktadır. Özellikle küresel gücü elinde bulunduran ülkeler kendi yaşam tarzlarını, tüketim alışkanlıklarını, dillerini, dinlerini başka toplumlara empoze etmekte, bu toplumların sahip oldukları kültürel değerler ise yavaş yavaş ortadan kaybolmaktadır (Asa, 2019; Özturhan, 2019). Ayrıca kamuoyunda gençlerin kendi kültürümüze, değerlerimize, tarihimize, sanatımıza, dilimize yabancılaştığı yönünde iddialar bulunmaktadır. Bu iddialara bakıldığında söz konusu kuşağın anlam arayışı bağlamında bir krizle yüz yüze olduğu söylenebilir. Bu krizin ve yabancılaşmanın dışında kalabilmede de en önemli etken tarihimizi bilmek, kültür ve medeniyetimizden haberdar olabilmektir. Bunun içinde eğitimde sadece bilgi nakli ve kabiliyet geliştirmenin yeterli olamayacağından hareket ederek kültür öğretimi de yapılmalı, mensubu olduğumuz İslam kültür ve medeniyetini gençlerimize öğretmenin sorumluluğunu taşımali ve

önemini kavramalıyız.

Bugün, Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde temel eğitimden başlayarak farklı eğitim kademelerinde kültürel birikimimiz ve medeniyet mirasımız çeşitli derslerle öğretime konu edinmektedir. Bu derslerden bir tanesi de AİHL’de okutulan İslam Kültür ve Medeniyeti dersidir. Bu ders 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren AİHL’de zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmış ve öğretim süresince okutulan tüm meslek derslerinin öğrencinin zihninde daha anlamlı bir yere oturması, öğrenciye mensubu olduğu İslam medeniyetinin temel meseleleri ve sorunları hakkında bir perspektif vermesi açısından önemli bir boşluğu doldurmaya çalışmıştır (Keskiner vd., 2018, 186-202).

Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, AİHL İslam Kültür ve Medeniyeti⁴ dersi Öğretim Programında bu ders ile öğrencilerin medeniyet mirası ile bir köprü kurmaları sağlanarak, zihinlerinde bir medeniyet tasavvuru oluşturulacağını belirtmiştir. Yarınları kuracak olan gençlerin, kendi köklerinden beslenen, geleceği kurmada özgüvenli olan bireyler olmalarının yanı sıra yapacakları özgün çalışmalarla kendi kültür ve medeniyetlerine katkı sağlama bilincine sahip olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2015, 2). Gençlerin kendi kültürüne yabancılaştığı yönündeki iddiaların güçlendiği bir dönemde AİHL’ de söz konusu dersin amaçlarının ne kadar gerçekleştiği, gençlerin kendi kültürel değerlerini özümsemesinde ne tür imkanlar yarattığı araştırılmaya muhtaç görünmektedir. Gençlerimize İslam Kültür ve Medeniyetinin verimli bir şekilde öğretilmesi, gençlerin kendi kültürlerinden beslenmesine, geleceğe sağlam adımlarla yön vermesine de vesile olacağı muhakkaktır. Ayrıca hem İslam coğrafyası hem de tarih boyunca İslam medeniyetini etkileyen medeniyet ve kültür havzalarını etkin bir şekilde öğretime konu etmek, yabancılaşmanın zihinlerinde oluşturduğu tahribatın öğrencilerce fark edilmesi bakımından önemlidir. Bu çerçevede araştırmamızın temel problemini “Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerinde Yer Alan İslam Kültür ve Medeniyeti Dersinin durumu nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

⁴ İslam Kültür ve Medeniyeti, buradan sonra genelde İKVEM şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

A. Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen ve öğrencilere göre AİHL'lerde İKVEM dersinin uygulanma durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma modeli, birçok kavramı içinde barındıran şemsiye bir kavram olarak kullanılsa da gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, 41-46). Araştırmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Örnekleme dâhil edilen katılımcıların her birinin, araştırmanın alt problemleriyle ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, 73).

2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama sürecinde açık uçlu sorulardan oluşan görüşme tekniği uygulanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, 129). Görüşme sürecinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma problemine ilişkin verileri elde etmek için öğretmen ve öğrencilere yönelik 2 ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formları 3 din eğitimi bilimi uzmanının önerileriyle geliştirilmiş, ve İslam Kültür ve Medeniyeti dersinin muhtabı 2 öğretmen ve 2 öğrenciden oluşan 4 kişiyle pilot görüşmeler yapıldıktan sonra formlara son şekli verilmiştir. Ardından Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için araştırma izni alınmıştır. Görüşmeler gönüllü 13 öğretmen ve 12 öğrenci ile 03.05.2022- 28.10.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar araştırmacı tarafından yüz yüze ve çevrim içi şeklinde yapılarak katılımcının izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. 20 ile 40 dk arasında değişiklik gösteren mülakat verileri daha sonra Word programına aktarılmıştır.

3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu AİHL'lerde İKVEM dersini alan 12. sınıf öğrencileri ile bu dersi yürüten meslek dersi öğretmenleri

oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşma imkanı olmadığı için Niğde ili seçilmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, 118). Bu araştırmanın örneklemine Niğde ilinde bulunan Recep Tayyip Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Şehit Kemal Tosun Anadolu İmam Hatip Lisesi, Necmettin Erbakan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Şehit Serdar Güneş Anadolu İmam Hatip Lisesi, Şehit Ömer Halisdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi, Çamardı Şehit Muttalıp Soylu Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ulukışla Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Çiftlik Anadolu İmam Lisesi'nden seçilen İKVEM dersini alan ve son sınıfta bulunan 12 öğrenci ile bu dersi yürüten 13 meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu
H ₁	Erkek	2	Lisans
H ₂	Kadın	12	Yüksek Lisans
H ₃	Kadın	7	Yüksek Lisans
H ₄	Kadın	6	Lisans
H ₅	Kadın	2	Lisans
H ₆	Kadın	5	Lisans
H ₇	Kadın	4	Lisans
H ₈	Kadın	8	Lisans
H ₉	Kadın	3	Lisans
H ₁₀	Kadın	1	Lisans
H ₁₁	Kadın	16	Doktora
H ₁₂	Erkek	2	Lisans
H ₁₃	Erkek	25	Doktora

Tablo 1'de görüldüğü üzere bu araştırmaya 10'u kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 13 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenler 1-25 yıl arasında farklılık gösteren mesleki hizmet süresine sahiptir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin isimleri zikredilmemiş H₁, H₂, H... şeklinde kodlar verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kod	Cinsiyet
Ö ₁	Erkek	Ö ₇	Erkek
Ö ₂	Erkek	Ö ₈	Kadın
Ö ₃	Kadın	Ö ₉	Erkek
Ö ₄	Kadın	Ö ₁₀	Erkek
Ö ₅	Kadın	Ö ₁₁	Erkek
Ö ₆	Kadın	Ö ₁₂	Erkek

Tablo 2 'de görüldüğü üzere araştırmaya AİHL'de 12. sınıf öğrencisi olup İKVEM dersini alan 7'si erkek, 5'i kadın olmak üzere toplam 12 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin isimleri zikredilmemiş Ö₁, Ö₂, Ö₃...şeklinde kodlanmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırmamızda “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kategori ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları organize etmek ve yorumlamaktır (Özdemir, 2010, 336). Bu teknik ile katılımcıların görüşmede açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan farklı tema ve kategoriler altında toplanmıştır. Çalışma boyunca öğretmen ve öğrencilerin görüşleri bir tema altında ayrı ayrı paragraflarda katılımcı öğretmen görüşlerinden başlanmak üzere örneklendirilmiştir ve ilgili bilimsel literatür ışığında değerlendirilmiştir.

B. Bulgular ve Yorumu

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular belirli kategori ve temalar altında tasnif edilmiş, en çok atıf yapılan kategori ve temadan başlanarak en az atıf yapılan temaya doğru önce öğretmen görüşlerinden başlanarak sıralama yapılmıştır.

1. Dersin Önemi

İKVEM dersi ile daha önce de bahsettiğimiz gibi öğrencilerin medeniyet mirası ile köprü kurmaları sağlanarak, zihinlerinde bir

medeniyet tasavvuru oluşturulması planlanmıştır. Yine bu ders ile yarınları kuracak olan gençlerin, kendi köklerinden beslenen, geleceği kurmada özgüveni olan bireyler olmalarının yanı sıra yapacakları özgün çalışmalarla kendi kültür ve medeniyetlerine katkı sağlama bilincine sahip olmalarının amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2015).

İslam Kültür ve Medeniyetinin yeni kuşaklara aktarılmasını hedefleyen bu dersin önemli sorumluluklar üstlenebileceği söylenebilir. Bunun için öncelikle dersin muhatabı olan öğretmen ve öğrenciler tarafından dersin önemsenmesi, ayrıca anlamı ve mahiyetinin kavranması beklenir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilere *“AİHL’de İKVEM dersini önemli/gerekli görüyor musunuz? Niçin?”* sorusu yöneltilmiştir. Her iki grup katılımcının çeşitli gerekçelerle dersin önemi noktasında farklı yaklaşımlar ortaya koydukları görülmüştür. Bu kapsamda dersin önemli olduğunu düşünen öğretmen ve öğrenciler (n=22) görüşlerini gerekçelendirirken, dersin kültürel bir bilinç kazanmaya, gelecek tasavvuru oluşturmaya, hoşgörü ve birlikte yaşama kültürüne ve bütüncül bakış açısı edinmeye katkı sağladığına atıf yapmışlardır. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Aslında İslam kültürü batı medeniyetinden batı kültüründen daha öndeydi. O yüzden yeni neslin özellikle İslam’ı anlatacak gençliğin bunu fark etmesi ve fark ettirmesi için bu dersi almalı (H3, K);”“Bu ders bize geçmişimiz, kültürümüz hakkında bilgi veriyor. İslamın yaşayışını, İslam’ın kültürünü öğretiyor (Ö9, K);”*“...Geçmişini bilerek yaşayan gençler daha özgüvenli bireyler oluyorlar ve geleceğe daha sağlam adımlarla yol alıyorlar (H1, E);”*“...İslam kültürünü öğrenmek şart. Kültürümüzü gelecekte yaşatmamız gerekir (Ö4, K);” *“...Öğrencilere diğer kültürlere ve medeniyetlere saygı duyma yetisi kazandırıyor (Hn, K) ; İslam’ın farklı kültürlerle duyduğu saygıyı görmek, bir İmam Hatipli olarak örnek almamız ve kendimize pay çıkarmamız gereken bir durum (Ö5, K);”* *“...Dersin içeriğine baktığımızda diğer dersleri birleştiren bir ders. Mesela tarihi, sanatı, musikiyi bünyesinde toplamış bir ders .Bu sebeple öğrenciler bu konuları bütüncül bir bakış açısıyla öğreniyor (H2, K) ”*, *“...Bu dersin içeriğine baktığımda parçaları tamamlayıcı nitelikte bir ders. Yani şöyle bu ders tüm derslerle bağlantılı bence hepsinden bir parça var.. (Ö3,K).”*

Yukarıda verilen ifadeler bir bütün olarak incelendiğinde katılımcılar İKVEM dersini “kültürel bir bilinç kazandırdığı, gelecek tasavvuruna etkilediği, birlikte yaşama kültürüne katkı sağladığı, bütüncül bakış açısına katkı sağladığı” gerekçesiyle önemli buldukları anlaşılmaktadır. Bu durum 2017 yılında yapılan 3. Din Öğretiminde

Kalite Çalıştay'ının sonuç raporu ile uyumludur. Çalıştayın sonuç raporuna göre de bu ders “ İmam Hatip Lisesi öğrencisi özünü oluşturan kültür ve medeniyetinin temellerini öğrenmelidir” maddesi ile önemli/gerekli görülmüştür. Çünkü kendi kültürünü bilmek, kişinin kimliğini ve kökenlerini anlamasına, kişinin kendisine güven duymasına, tanınmasına ve kendini daha iyi ifade etmesine yardımcı olabilmektedir. İKVEM dersinin birlikte yaşama ve hoşgörü kültürüne katkı sağlama anlamında katılımcılarca önemli görülmesi de araştırma bulgularıyla uyumludur. Yapılan bazı çalışmalarda derslerde, ders kitaplarında hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü temasının öne çıkarılmasının farklı toplumsal kesimlerin birlik ve beraberlik içinde ve farklılıkları koruyarak ya da farklılıklarla beraber barış ve uzlaşma içerisinde yaşamasına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır (Osmanoğlu, 2012, s. 74). Ayrıca yukarıda belirttiğimiz gibi katılımcılarca dersin gelecek tasavvuruna katkı sağlama ve bütüncül bakış açısı sağlama gerekçesiyle önemli görülmesi ile dersin öğretim programına konulması arasında uyum görülmektedir (MEB, 2015, 2).

İslam Kültür ve Medeniyeti dersini önemsiz bulan (n=3) katılımcılar ise konuyla ilgili olumsuz yaklaşımlarını gerekçelendirirken görüşlerini ders içeriğinin basit düzeyde kalması ve diğer dersleri tekrar etmesi ile ilişkilendirmişlerdir. İlgili örnekler görüşler verilmiştir.

“Önemli olduğunu da düşünmüyorum. Bu düşüncemin sebebi dersin basit düzeyde kaldığını görmemden kaynaklanıyor. İçerik gerçekten dolu dolu olsaydı AIHL’lerde elbette gerekli diyebilirdim (H4, K); “Dersin içeriği diğer dersleri tekrar ediyor. Bu yüzden tam anlamıyla gerekli diyebilmem için kitap içeriğinin değişime uğraması lazım (H6, K).”

İKVEM dersini önemli bulmayan katılımcılar dersin içeriğinin basit düzeyde kaldığından ve dersin içeriğinin diğer dersleri tekrar ettiğinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların dile getirdikleri ders içeriğinin basit olması ile ilgili hususlar Aydın'ın İKVEM dersini konu alan çalışmasındaki bulgularla ders içeriğinin bilimsel verilerle donatılması ve İslam Kültür ve Medeniyeti alanı ile ilgili gelişmelere yer verilmemesi ayrıca tekrara düşüldüğü gerekçesiyle yetersiz görülmesiyle benzerlik göstermektedir (Aydın, 2021). Ancak şunu da söylemekte fayda vardır; Bir dersin başarısı ya da içeriğinin dolu dolu olması sadece ders kitaplarına bağlı olmayıp ders araç ve

gereçleri ile desteklenmesine de bağlıdır (Zengin vd., 2005, ss. 279-289). Burada öğretmene büyük pay düşmektedir.

2. Öğrencilerin Derse Yönelik İlgi Durumu

İlgi, belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma ya da dikkati öncelikle belirli bir şey üzerinde toplama eğilimi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Öğretim süreci açısından bakıldığında ilginin başarıda önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Öğrenciler derse ilgi duyduğunda bilgi derinlemesine işlenerek konunun anlaşılması kolaylaşmakta, öğrenme sürecine duyuşsal faktörler eşlik etmekte ve daha detaylı bilgi edinme isteği doğmaktadır (İnci & Çubukçu, 2022, 22). Öğrencinin bir derse yönelik geliştirdiği olumlu duygu ve düşünce, derste başarı sağlayacağına dair inancını oluşturacak ve öğrenci kendisinden beklenen öğrenmeleri gerçekleştirmek için daha fazla çaba sarf edecektir (Korkmaz, 2013, 7-40).

Derse ilgi, yukarıda bahsedildiği üzere özellikle okul ortamında akademik başarının önemli açıklayıcısı olarak kabul edilmektedir. Dolayısı ile İKVEM dersinde öğrencinin verimli, istekli çalışabilmesi için ilgi düzeyinin yüksek olması önemlidir. Bu önem doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlere *“AİHL’de İKVEM dersine karşı öğrencilerinizin ilgisini nasıl değerlendirirsiniz? Yeterince ilgililer mi? Niçin, nasıl?”* sorusu yöneltilirken, öğrencilere ise *“AİHL’de yer alan İKVEM dersini seviyor musunuz? Bu derse yeterince ilgili misiniz? Niçin, nasıl? Örnek verebilir misiniz?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar sırasıyla öğrencilerin derse ilgisiz olma durumu, yeterince ilgili olma durumu ve zayıf bir ilgiye sahip olma durumu şeklinde temalaştırılmıştır.

İKVEM dersine öğrencilerin ilgisiz olduğunu ifade eden katılımcılar (n=14) buna sebebiyet veren faktörleri açıklarken; öğrencilerin son sınıf olması sebebiyle sınav kaygısının baskın olması, öğrencilerin alan dışı tercih yapmak istemesi, öğrencilerin herhangi bir amacının olmaması, ders içeriğinin güncel olmaması gibi hususlara atıf yapmışlardır. İlgi örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Genel olarak öğrenciler ilgisiz. Düşünce tarzları şu; İKVEM dersinden daha önemli işlerimiz var, merkezi sınavlar için çalışmamız gereken daha önemli dersler var (H2, K)”, “Ders sevdiğim bir ders ancak çok ilgili değilim. Çünkü üniversite sınavına çalışmak zorundayım (Ö4, K)”; “...

Öğrencilerin ilgisi genel olarak her meslek dersine karşı düşük...Bunun birçok sebebi olmakla beraber birinci sebep öğrencinin alan dışı tercih yapmak istemesi... (H9, K)”; “... İlgili değilim. Çünkü İlahiyat okumak istemiyorum...(Ö7, K) ”; “Öğrenciler amaçsız, umursamaz. Birçok öğrencimin sınıfı geçme amacı dahi yok. O yüzden öğrencilerim genel olarak ilgisiz (H4,K)”; “...Kitap içeriğinde pek fazla güncel bilgi olmadığı için öğrenci içeriği anlamlandıramıyor. Hikaye gibi geliyor onlara ve öğrenmeye ihtiyaç duymuyorlar (H9, K)”; “ ...Dersin konuları bana biraz uzak geliyor. Günümüzden örnekler göremiyorum (Ö4, K)”.

Yukarıda verilen ifadeler bir bütün olarak incelendiğinde katılımcıların, öğrencilerin derse ilgisiz olmasını öğrencilerin son sınıf olması sebebiyle sınav kaygısının baskın olması, öğrencilerin alan dışı tercih yapmak istemesi öğrencilerin herhangi bir amacının olmaması ve ders içeriğinin güncel olmaması ile açıkladıkları görülmektedir. Bu veriler dersin amaçlarının gerçekleşmesi noktasında da bazı soru işaretlerini akla getirmektedir. Nitekim ilginin düşük olması bir eğitsel etkinliğin amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple öğrencilerin ilgisini artırma noktasında tedbirlerin alınması önemli bir ihtiyaç olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin derse yeterince ilgili olduğunu yönünde görüş bildiren katılımcılar (n=8) ise bu düşüncelerini öğretmeni ve öğretmenin ders işleme yöntemini sevmeye ve kültür-medeniyeti öğrenme merakı ile açıklamışlardır. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir.

“İlgi birazda öğretmenin ders anlatış performansına ve bilgisine bağlı bence. O gün dersi canlı ve severek anlatıyorsam öğrenciler ilgili bir şekilde dinliyor. Özetle öğrenciler ilgililer en azından ortak bir paydada buluşabiliyoruz (H5, K)”; “Öğretmenimiz, çeşitli hikâyeler anlatıyor, derste sıkılmıyorum, o yüzden ilgiliyim (Ö3, K) ”; “...Öğrencilerin bazılarının gerçekten kültürlerini öğrenmek istemeleri ilgiyi artırıyor. Kültürlerini, tarihlerini öğrenmeye çok hevesli olanlar var. Merak ediyorlar soruyorlar araştırıyorlar. Zaten öğrenci konuyu öğrenmeye meraklıysa gerisi kendiliğinden geliyor (H5, K)”; “Dini konuları, tarihi öğrenmeye meraklıyım (Ö4, E).”

Yukarıda verilen ifadeler genel olarak bakıldığında katılımcıların öğrencilerin ilgili olma sebebini öğretmeni ve ders işleme yöntemini sevmeye ve kültür-medeniyeti öğrenme merakı ile açıkladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin derslerini severek işlemesi, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanması, öğrenciler tarafından sevilmesi ile öğrencilerin derse yönelik ilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilebilir. Çünkü bu sonuçlar öğrencilerin

meslek dersi öğretmenlerine yönelik tutumlarının, onların meslek derslerine ilişkin tutumlarını da etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle meslek dersi öğretmenlerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri, öğrencileriyle iletişimlerinin ve onlara karşı tutum ve davranışlarının olumlu olabilmesi önem taşımaktadır. Bu durum aynı zamanda İHL meslek dersi öğretmenlerinin mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi gerekliliğinin de önemini vurgulamaktadır (Aşlamacı, 2017a, s. 226). Kültür ve Medeniyeti öğrenme merakına gelince öğrencilerin herhangi bir konuya yönelik meraklarının olması öğrenmeyi kolaylaştıran faktörlerden biridir. Burada önemli olan herhangi bir konuda meraklı olan öğrencilerin bu meraklarının nasıl sürdürülebileceği, güçlendirilebileceği üzerinde düşünmektir.

Öğrencilerin derse yönelik zayıf bir ilgiye sahip olduğunu belirten katılımcılar (n=3) ise bu düşüncelerini gerekçelendirirken meslek derslerinin yoğunluğu hususuna değinmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir.

"Öğrencilerin ilgi durumları orta düzeyde diyebilirim. Çünkü ders yoğunlukları fazla. Meslek derslerinin fazla olması öğrencileri yoruyor (H₁K)", "Derse ilgim var ama az. Dersi seviyorum ancak o kadar çok meslek dersi var ki hepsine ilgi duyamam mümkün değil (Ö₁₀, E)."

Yukarıda verilen katılımcı ifadelerine göre meslek derslerin yoğun olması öğrencilerin İKVEM dersine ilgili olmasını sınırlamaktadır. Yapılan bir araştırmada da öğrencilerin meslek dersleriyle ilgili genel kanaatleri meslek derslerinin fazla ve yoğun olduğudur (Kaya, 2018, 89). Çırak'ın yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin sınıf seviyelerinin artmasıyla birlikte meslek derslerinin yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır (Çırak, 2019).

Sonuç itibarıyla katılımcı öğretmen ve öğrenci görüşleri genel olarak incelendiğinde söz konusu derse yönelik öğrencilerin ilgi durumunu katılımcıların büyük çoğunluğu (n=14) ilgisiz olarak belirtmektedir. Öğrencilerin yeterli bir ilgiye sahip olması ile ilgili olumlu düşünen her iki grup katılımcının da azınlıkta kaldığı görülmüştür. Katılımcılardan öğrencilerin tamamı öğretmenlerin ise büyük çoğunluğu bu dersi önemli/gerekli bulurken öğrencilerin ilgileri söz konusu olduğunda bu tablonun zayıfladığı dikkat çekmektedir. Oysa İKVEM dersi öğrencilerin kültürüne bakışını şekillendirecek, tarihe bakışını değiştirecek ve yeni bir perspektif

sunacak bir derstir (MEB, 2015, 2). Dolayısı ile öğrencilerin derse ilgisinin artırılmasının dersin kazanımların gerçekleşmesi açısından önemlidir.

3. Dersin Adı, Bulunduğu Sınıf, Saati ve Statüsü

İKVEM dersinin adı, bulunduğu sınıf, ders saati ve dersin statüsüne ilişkin durum tespiti yapmak amacıyla öğretmen ve öğrencilere “*ÂİHL’de İKVEM dersinin adı, bulunduğu sınıf, saati ve statüsü (zorunlu olması) hakkında düşünceleriniz nelerdir? Niçin?*” sorusu yöneltilmiştir. Her iki grup katılımcının çeşitli gerekçelerle konu ile ilgili farklı yaklaşımlar ortaya koydukları görülmüştür

a. Dersin Adı

Dersin adı ile ders içeriğinin uyumlu olması önemlidir. Yapılan bir araştırmada da bir dersin adı ile dersin içeriğinin uyumlu olması önemli kabul edilmiştir (Erkılıç & Can, 2018, s. 297). Bu önem ve araştırmanın amaçları kapsamında katılımcılara dersin adı hakkındaki düşünceleri sorulmuş. Katılımcıların verdiği cevaplar dersi uygun bulan ve dersi uygun bulmayan şeklinde gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda dersin adını uygun bulan katılımcılar (n=19) görüşlerini temellendirirken ders adının ders içeriği ile uygun olduğuna, ders adının içeriği kapsadığına vurgu yapmışlardır. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir.

“Dersin ismi gayet yeterli. Çünkü dersin içeriği ve konusu ile örtüşen bir isim (H10,K)”, Dersin ismi içerik ile ilgili bilgi verici nitelikte olduğu için uygun olduğunu düşünüyorum (H12, E)”, “İslam kültürünü tüm yönleriyle görüyoruz. O yüzden dersin isminin kapsamlı olması iyi olmuş (Ö12, K).”

Yukarıda verilen ifadelere bakıldığında dersin adını uygun bulan öğretmenlerin “anamlı, uygun, iyi” gibi sıfatlar kullanarak yer yer de dersin içeriği ile ilgili irtibatlar kurarak düşüncelerini gerekçelendirdikleri görülmektedir

Dersin adını uygun bulmayan (n=2) katılımcıların görüşleri ise aşağıda verilmiştir.

“İçerik ders adına göre basit kalmış, kitap tam anlamıyla İslam Kültür ve Medeniyetini ele almıyor (H6,K)”, “Dersin adı öğrencinin ilgisini çekecek ve öğrencide merak uyandıracak bir isim değil. Çünkü çok genel bir isim (H7, K).”

Yukarıda verilen örneklere bakıldığında katılımcı

öğretmenlerden bazıları dersin içeriğinin ders adına göre basit kaldığını ve çok genel bir isim olduğu için öğrencilerin dikkatini çekmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Yani ders içeriği ve ders adı arasında katılımcılara göre uyumsuzluk olduğu düşünülmektedir.

Sonuç itibarıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=19) dersin adını çeşitli gerekçelerle anlamlı, uygun, yeterli bulmuşlardır. Katılımcıların dersin adını anlamlı, uygun yeterli bulmaları dersin başarısı açısından önemlidir. Ayrıca dersin adının uygun bulunması dersin amaçlarına ulaşılması noktasında hizmet edebilir.

b. Dersin Bulunduğu Sınıf

Bir dersin hangi sınıfta olacağı, birçok faktöre bağlı olarak belirlenebilir. Bu faktörler arasında dersin içeriği, öğrencilerin seviyesi ve öğrencilerin hazır bulunuşluğu, psikolojik durumu, öğretmenin tercihi, okulun fiziki imkanları, mevzuat hükümleri sayılabilir (MEB, 2023a, 1-10 ; MEB, 2023b, 10-90). Bu bağlamda katılımcılara dersin bulunduğu sınıf hakkında görüşleri sorulmuş ve dersin bulunduğu sınıfa uygun olmadığına ve uygun olduğuna dair çeşitli cevaplar alınmıştır. Çeşitli gerekçeler nedeniyle dersin bulunduğu sınıfa uygun olmadığını ifade eden katılımcılar (n=23) görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Dersin bulunduğu sınıfı uygun bulmuyorum. Derslere daha çok sınav odaklı bakıyorlar. Bu sebeple bu ders 11 sınıfta sınav kaygısı daha az olduğu için daha etkili bir ders olur diye düşünüyorum (H1, E)”, “Her sınıfta meslek dersleri mevcut ama 12. sınıfta sınav kaygıları da artıyor ve çok yoğun geçiyor. Hatta 12. sınıfın 2. döneminde devamsızlık haklarını kullanıyorlar veya rapor alıyorlar. Bu sebeple bu dersin hak ettiği değeri 12. sınıfta almadığına inanıyorum (H2, K) ” , “...Bu ders 9. sınıfta verilse daha iyi olur. İslamı sevdirmek, kültürümüzü öğretmek, kültürle şekillendirmek açısından erken sınıflarda verilmeli. 12. sınıfta vererek geç kalmış oluyoruz (H4, K)”, “Ders 9. ve 10. sınıfta olsa daha iyi olur. İçeriği 9 ve 10. sınıfta bilirsek anlamlandırmamız ve özümsememiz daha kolay olur. 12. sınıfta dersler pek önemsenmiyor. Üniversiteye giden yolda Matematik Tarih, Türkçe vb. dersler var. Dolayısıyla dersin işlendiği sınıf yanlış (Ö1, E)”, 12.sınıfta özellikle 2. dönemde devamsızlıklarımız artıyor. Çünkü sınıfa çalışıyoruz. Bu yüzden ders çoğu zaman işlenmiyor (Ö12, E) ”.

Yukarıda verilen öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, dersin 12. sınıfta yer almasını doğru bulmayan katılımcıların bir

kısının 12. sınıfın üniversiteye hazırlanma yılı olması sebebiyle öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek, devamsızlıklarının fazla ve derse yönelik ilgilerinin düşük olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların bazıları ise 12. sınıfın kültürümüzü öğrenmek için geç bir dönem olduğunu söylemektedir. Görüldüğü gibi katılımcıların her ne kadar farklı sebepler sunsalar da İKVEM dersinin öğretiminin 12. sınıf için uygun olmadığı konusunda görüş birliğine vardıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan ve söz konusu dersin 12. sınıfta olmasını uygun gören (n=2) katılımcı öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bence ders 12. sınıfa uygun. Çünkü konular tarih dersiyile bağlantılı ilerliyor. Bu derste öğrendiğimiz konular genel sınavlarda da karşımıza çıkabiliyor (Ö6, K)"; "Dersin 12. sınıfta olmasında ben bir sakınca görmüyorum. Zaten 9,10, 11'de meslek derslerinin ağırlığı fazla o yüzden 12. sınıfta kalmasında sakınca yok (Ö7, K)."

Yukarıda görüşleri verilen katılımcı öğrencilerden bazıları İKVEM dersinin, merkezi sınavlarda soru çıktığı gerekçesiyle 12. sınıf için uygun olduğunu ifade ederken bazıları ise diğer sınıflarda da derslerin yoğun olduğu bu sebeple dersin 12. sınıfta okutulmaya devam edilmesinde bir sakınca olmadığını ifade etmiştir.

Sonuç itibarıyla her ne kadar bazı katılımcılar dersin 12. sınıflar için uygun olduğuna işaret etse de katılımcıların büyük çoğunluğu (n= 23) dersin 12.sınıf için özellikle zamansal olarak uygun olmadığına dikkat çekmiştir. Aydın tarafından yapılan araştırmada da İKVEM dersinin son sınıfın kendine özgü koşulları dolayısı ile 12. sınıflara uygun olmadığı sonucuna varılmıştır (Aydın, 2021).

c. Dersin Saati

Bir derse ayrılan haftalık saatin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından yeterli olması dersten alınan verimin atmasında ve müfredatın yetişmesinde önemli bir husustur (Çaycı, 2018, 119). Bu kapsamda katılımcı öğretmen ve öğrencilere İKVEM dersinin saati/kredisi hakkında düşünceleri sorulmuş ve ders saatinin yetersiz, yeterli ve fazla olduğuna dair cevaplar elde edilmiştir. Araştırmaya katılan ve söz konusu dersin saatini/kredisini yetersiz bulan katılımcıların (n=13) görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bence 2 saat yetersiz. Zaten 12. sınıf mezkezi sınavlar sebebiyle ders açısından çok verim aldığımız bir sınıf değil. Bu sebeple daha alt düzeyde bir sınıftan itibaren 2 saat daha müfredata konulabilir (H1, E)", "2 saat yetersiz. Çünkü sadece dersi yüzeysel olarak anlatıp geçiyorum. Etkinliklere zamanım kalmıyor. Mesela hiç gezi veya farklı etkinlikler yapamadık... (H9, K)", "Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğretmen konuları yetiştirmek için uğraşiyor pek bize soru sorma fırsatı tanımıyor. Ders saati az, konularda fazla olduğu için biz sadece öğretmenimizin anlattıklarını dinliyoruz. Yeterli olması için başka sınıfta da bu ders olabilir (Ön, E)."

Yukarıda verilen öğretmen ve öğrenci görüşleri beraber değerlendirildiğinde öğretmen ve öğrencilerin İKVEM ders saatinin/kredisinin yeterli olmadığına ilişkin gerekçelerinin belli ölçülerde örtüştüğü anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğretmen ve öğrencilerin ifadelerinde ders saatinin/kredisinin yeterli olmadığını düşündükleri görülse de "yüzeysel anlatıyorum" gibi ifadelerden anlaşıldığı üzere sorunun ders saatinin/kredisinin az olmasından çok öğretmenlerin ders saatini yeterince planlamamaları sorunu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla burada bir öğretmen ve yöntem sorunundan bahsedilebilir. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalarda İHL meslek dersi öğretmenlerinin derse hazırlıklı girme ve dersi planlama süreçlerinde eksikliklerin olduğu sonucuna varılmıştır (Aşlamacı, 2017b, 112 ; Akyürek, 2012, 42). Katılımcılar ifadelerinin devamında İKVEM dersinin saatinin/kredisinin yetersizliğine çözüm olarak 12. sınıfta haftalık ders saatinin/kredisinin artırılmasını değil, farklı sınıf kademelerinin müfredatına da bu dersin eklenmesi önerisini dile getirdikleri görülmektedir. Fakat AİHL'lerde bulunan meslek derslerinin yükü düşünüldüğünde bu durumun biraz zor görüldüğünü söylemek gerekir.

Araştırmaya katılan ve söz konusu dersin saatini/kredisini yeterli bulan (n=10) katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir

"Bu ders için 2 saat ideal. Ben konularımı yetiştiriyorum. Süre anlamında bir sıkıntı yaşamadım. Kitap içeriğine baktığımızda da 2 saatte gayet anlatılacak tarzda zaten (H5, K); Ders saati bana göre yeterli. Çünkü hocamız konuları 2 saatlik sürede gayet güzel anlatabiliyor (Ön, E)."

Öğretmen ve öğrenci ifadelerine bir bütün olarak bakıldığında katılımcıların dersin saatini/kredisini yeterli bulma noktasında farklı gerekçelere atf yapsalar da ders saatinin özellikle müfredatı yetiştirmek açısından yeterli olduğu konusunda ortak kanaate

vardıkları görülmektedir. Bu durum katılımcıların önemli bir kısmı açısından dersin saati/kredisi ile ilgili bir problemin olmadığı anlamına gelmektedir.

Araştırmaya katılan ve söz konusu dersin saatini/kredisini fazla bulan (n=2) katılımcı öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir

"Ders saati 1 saat olmalı. Çünkü konular yetişiyor gayet. Ben 1 saatte konuyu yetiştiriyorum. Sanırım herkes yetiştirir (H4, K);"1 saat yeterli. Çünkü içerik az, 2 saat bana fazla geliyor. Saati dolduramıyorum açıkçası. 1 saat benim için tam ideal (H6, K)."

Yukarıda verilen öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin 2 ders saatini dolduramadıkları ve 1 saatin konuları yetiştirmek için ideal olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Dersin saati /kredisi ile ilgili dile getirilen farklı yöndeki öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte incelendiğinde katılımcıların dersin saati/kredisi noktasında ihtilafa düştükleri anlaşılmaktadır. Kimi katılımcı mevcut saat içerisinde birçok şeyi yetiştiremediğini belirtirken kimi katılımcı ise rahatlıkla yetiştirebildiğini dile getirmiştir. Bu durum sorunun ders saatinin azya da fazla olmasından ziyade öğretmenlerin ders saatini yeterince planlamamaları ve etkili şekilde dolduramamaları ile ilgili olduğunu göstermektedir. O halde öğretmenlerin ders sürecini etkin şekilde planlama ve yürütme noktasında eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öğretmenin dersi farklı yöntem ve tekniklerle desteklediğinde ve etkili materyallerle öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiğinde ders süresinin daha verimli bir hale geleceği unutulmamalıdır (Korkmaz, 2018, 182).

d. Dersin Statüsü

İKVEM dersi 2015-2016 öğretim yılından itibaren AİHL'de zorunlu olarak 12. sınıf öğrencilerine okutulmakta olan bir derstir. Bu bağlamda katılımcı öğretmen ve öğrencilere dersin statüsü hakkında görüşleri sorulmuş ve dersin zorunlu olmaya devam etmesi ve seçmeli olması gerektiği noktasında farklı cevaplar alınmıştır. Dersin zorunlu olması gerektiğini ifade eden (n=18) katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Ders zorunlu olarak kalmalı. Çünkü İHL'den mezun olunca ister istemez bir kimlik bir kültür alıyorsunuz. O kültüre o kimliğe vakıf olamazsanız, örnek veriyorum biri İslam ile bilimin örtüşmediğini söylediğinde

Biruni'yi, İbni Sina'ı , Beytül Hikme'yi bilmezseniz onlara cevap veremezsiniz (H1, E), "Zorunlu olarak kalmalı. Hatta sadece İHL'de değil tüm liseleide zorunlu olarak okutulmalı. Çünkü tüm gençler medeniyet kavramının, kültür kavramının altını doldurabilmeli. Yaşadığı kültürün, medeniyetin köklerini öğrenmeli. Kültür birlikteliği olmalı (H9, K); "Ders bence zorunlu olarak devam etmeli. Çünkü bizleri tarihimizden, geçmişimizden haberdar ediyor ve benliğimizi kaybetmememize, hatırlamamıza hatta kopmamamıza yardımcı oluyor (Ö1, E)."

Yukarıda verilen öğretmen ve öğrenci görüşlerine bir bütün olarak bakıldığında katılımcıların İKVEM dersinin AİHL' de zorunlu olmaya devam etmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların bu görüşe kültürü bilmenin; geçmiş tanıma, kimlik ve farkındalık oluşturma gibi etkilerinin olduğu düşüncesinden hareketle vardıkları görülmektedir. Söz konusu dersin öğretim programında yer alan hedeflere bakıldığında da İslam Kültür ve Medeniyeti ile ilgili bir farkındalık oluşturma ve bir bilinç kazandırma düşüncesi dikkat çekmektedir (MEB, 2015). Ayrıca katılımcıların bazılarının ilgili dersin kültür birlikteliği sağlanması açısından tüm liselerde zorunlu olması gerektiğine vurgu yapması dikkat çekicidir.

Araştırmaya katılan ve söz konusu dersin seçmeli olması gerektiğine vurgu yapan katılımcıların (n=7) görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"Ders seçmeli olsa daha iyi olur. Çünkü dersin içeriğinde bulunan kazanımlardan bazıları diğer derslerle birbirini tekrar ediyor. Örneğin, edebiyat konusunda bazı isimleri edebiyat dersinde de görüyorlar. Bu tekrar öğrenciyi sıkıyor. Kitap diğer bazı derslerle içerik olarak aynı. Bu sebeple seçmeli olmalı diyorum (H6, K);"Ders seçmeli olmalı bence. Öğrenci istemediği, ilgisini çekmeyen bir dersi öğrenme zorunda kalmamalı (Ö4, K)."

Öğretmenlerin ve öğrencilerin ifadeleri birlikte incelendiğinde katılımcıların İKVEM dersinin çeşitli sebepler sunarak seçmeli olması gerektiğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılardan elde edilen bu bulgulara ortak kanaat ise farklı bileşenlere atıf yapmakla birlikte katılımcıların İKVEM dersinin seçmeli olması gerektiğini söylemeleridir.

Sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerin büyük bir bölümü (n=18) dersin öğrenciler için zorunlu olarak kalması gerektiğini ifade ederken bazı katılımcılarda (n=7) dersin seçmeli olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca İKVEM dersinin zorunlu olarak okutulması

gerektiğini ifade eden katılımcılar sadece İHL'lerde değil tüm liselerde zorunlu olarak okutulması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcılar tarafından İKVEM dersinin tüm liselerde öğrencilere zorunlu olarak okutulmasının gençler arasında milli, manevi ve kültürel değerlerin geliştirilmesine, benimsemesine ve gençlerin yabancılaşmamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmamız kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular ile Aydın tarafından İKVEM dersi öğretim programını konu alan araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Nitekim söz konusu araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırmada yer alan katılımcıların % 90,47 AİHL'de İKVEM dersinin zorunlu olması gerektiğini ifade ettiği, yaklaşık % 48 ise diğer ortaöğretim kurumlarında da zorunlu olarak okutulması gerektiğine atıf yaptığı görülmektedir (Aydın, 2021).

4. Dersi Yürüten Öğretmenlerde Olması Gereken Yeterlilikler

Öğretimin temel unsurlarından en etkili ve en önemlisi öğretmendir. Öğretmen öğretimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişidir. Öğretimin başarısı, temelde bu faaliyeti gerçekleştirecek olan öğretmenlerin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir yandan toplumsal, kültürel ve ekonomik şartların değişmesi, öbür yandan öğretme-öğrenme-eğitim anlayışındaki hızlı gelişmeler okulun, öğretmenin rolünün değişmesine yol açmıştır. Öğretmene farklı roller/görevler yüklenmiştir. Bugünün öğretmeni rolünün değişen özelliklerine göre bilgi ve beceri donanımına, kişilik yapısına sahip olmak zorundadır (Aydın, 2016, s. 28). Öğrencilerin İKVEM dersinin kazanımlarını elde edebilmeleri için öğretmenlerin ayrıca belli bir tarih bilgisine, tutarlı bir medeniyet tasavvuruna sahip olması beklenir.

Yukarıdaki kaygıdan hareketle katılımcı öğretmenlere *“AİHL'de İKVEM dersinin öğretimini üstlenen bir öğretmen hangi yeterliliklere sahip olmalıdır? Niçin? Siz kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?”* sorusu sorulurken, öğrencilere ise *“AİHL'de İKVEM dersinin öğretimini üstlenen bir öğretmen hangi özelliklere sahip olmalıdır? Niçin? Siz öğretmeninizi nasıl değerlendirirsiniz?”* sorusu sorulmuş ve çeşitli cevaplar alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler İKVEM dersinin öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması

gereken özellikler arasında alan bilgisine (n=20) genel kültüre (n=15) pedagojik formasyona (n=14) ve örnek kişiliğe (n=4) vurgu yapmıştır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bu dersi üstlenen bir öğretmen İslam kültürünü çok iyi bilmeli, kurulan İslam devletlerini, İslam anlayışıyla yönetilen devletleri iyi bilmeli, yönetim anlayışlarını, esaslarını, kültürlerini iyi bilmeli. Lise seviyesine göre kendimi yeterli hissediyorum (H2, K); "Genel kültüre hakim olmalı. Her alandan bilgisi olmalı. Sanattan tutunda edebiyata kadar. Genel kültür anlamında kendimi yeterli görüyorum. Araştırmayı okumayı çok severim. Birçok konuda bilgim vardır (H1, E); " Bence bu derse giren öğretmen hem geçmişle ilgili bilgileri hem de günümüzle ilgili bilgileri bilmeli. Öğretmenimin tarih bilgisi çok iyi. Zaten genç, günümüz olaylarını takip ediyor (Ö6, K); "Bu dersi işleyen öğretmen geleneksel tarzdan biraz uzaklaşmalı. Öğretmen ve öğrenci işbirliği ile ders işleme tarzını benimsemeli. Evet geleneksel tarzdan uzaklaşmalıyız dedim ama yinede öğretmenler olarak geleneksel tarzdan çıkamıyoruz. Bu sebeple eksiklerim olduğunu düşünüyorum (H2, K)" "Derste teknolojiyi iyi kullanabilmeli. Bazı öğretmenlerimiz akıllı tahtayı kullanırken bile zorlanıyor. Çoğu bize açtırıyor. O yüzden yeterli olduklarını düşünmüyorum (H4, K)". "Öğrencinin en başta kendisine model olacak bir öğretmene ihtiyacı var. Çünkü kültürü nasıl anlattığımızdan çok nasıl yaşattığımız öğrenciler üzerinde daha etkili ve daha kalıcı bence. Bu konuda yeterli olduğumu söyleyebilirim (H13, E)".

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler İKVEM dersinin öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken özellikler arasında alan bilgisine, genel kültüre, pedagojik formasyona, örnek kişiliğe vurgu yapmıştır. Katılımcı öğretmenlerden bazıları alan bilgisi, genel kültür, pedagojik formasyon konusunda kendilerini yetersiz gördüğünü ifade ederken öğrencilerden bazıları yine öğretmenlerinden bir kaçının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yani katılımcılar İKVEM dersini üstlenen bir öğretmende bulunması gereken yeterlilikleri ifade etmelerine rağmen öğretmenlerin ifade edilenleri uygulamada eksiklerinin olduğunu söylemektedir. Ayrıca yukarıda örneklerini verdiğimiz farklı paydaşlardan elde edilen bu sonuçlar İHL'lerde üstlendiği rolleri etkin bir şekilde yerine getirebilecek yeterliliklere sahip meslek dersi öğretmenleri yetiştirme konusunda uzun yıllardır benzer sorunların yaşandığını da göstermektedir. Mevcut durumda bu okullardaki meslek derslerini İlahiyat fakültelerinde yetişen ve öğretmen atama sisteminde atanan öğretmenler vermektedir. Bu okul programlarında zorunlu olarak yer alan meslek derslerinin her biri için ayrı branşlaşmaya

gidilmemekte, derslerin tamamı aynı programdan mezun olmuş öğretmenler tarafından sunulmaktadır. Bu durumun ise meslek derslerinin verimliliğini ve öğretmen yeterliğini olumsuz yönde etkilediği uzun yıllardan beri tartışılmaktadır (Aşlamacı, 2018, 102). Zorunlu dersler açısından bakıldığında bile birbirinden çok farklı ve uzmanlığı gerektiren bir konuda İHL meslek dersi öğretmenlerinin öğrenciye eğitim öğretim açısından yararlı olabilmesinin güç olduğunu söylemek gerekir.

Tüm bu elde edilen veriler İlahiyat fakültelerinde yetişen İHL meslek dersi öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilme sistemlerinin, aldıkları alan eğitimi ve formasyonun içeriğinde eksiklerin olduğu konusunda ipucu verebilir. Ayrıca meselenin göz önünde bulundurulması gereken bir diğer boyutu ise sistemdeki mevcut öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının daha etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesinin önemli olduğudur.

5. Öğretmenlerin Ders Öncesi Hazırlık Süreci

Eğitimin temel aşamalarından biri şüphesiz öğretimin planlanması aşamasıdır. Öğretimi planlama, bir dersi ya da üniteyi plan çerçevesinde organize etmenin en iyi yoludur. Öğretimin planlanması; belirlenmiş olan öğretim hedeflerine ulaşmak için derste hangi konunun işleneceği, hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, hangi uygulamaların hangi sıra ile gerçekleştirileceği, öğrenme kazanımlarının nasıl değerlendirileceği, ne tür ödev ya da projelerin verileceği vb. ile ilgili önceden kararlar alarak bunları belirli bir formatta yazılı bir belgeye dönüştürme sürecidir. Öğretimin planlanmasıyla öğretim sistemli, düzenli hâle getirilmiş, hesaplanmış olur; çünkü öğretimde verimlilik şansa, tesadüflere, temenniye bırakılmayacak kadar önemlidir (Gülbahar, 2016, 700).

Bu önem doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin İKVEM dersini planlamayla ilgili durumlarını tespit edebilmek için öğretmenlere; *“Bu ders ile ilgili ders öncesinde hazırlık yapar mısınız? Yapıyorsanız nasıl bir hazırlık yaparsınız?* sorusu yöneltilmiştir. Ders öncesi öğretmenlerin hazırlık sürecini öğrencilerin bilmesi pek mümkün gözükmediğinden bu soru yalnızca öğretmenlere

sorulmuş ve çeşitli cevaplar alınmıştır.

Hazırlık yaptığını ifade eden katılımcı öğretmenlerin (n=10) verdiği cevaplar içeriğe (n=8), araç-gereçlere (n=6), hedeflere (n=4) ve öğretim yöntem ve tekniklere (n=2) yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"Konuyla ilgili dikkatlerini çekecek şeyler bulmaya özen gösteririm. Mesela adalet konusu varsa Hz Ömer ile ilgili hikayeler bulup sınıfta anlatırım (H1, E)", "Derse girmeden bir veya birkaç gün öncesinden derste işleyeceğim konuyu internetten araştırıyorum. Çünkü kitap bence biraz yetersiz (H8, K)", "Dersten önce konu ile ilgili bir materyal bulayım diye araştırma yapıyorum (H2, K)", "...Konuya uygun görseller araştırırım (H11, K)", "...Öğrencilere neler öğretmem gerekiyor, öğrencilerin hangi kazanımları elde etmesi lazım bî göz gezdiririm (H2, K)", "Programa hedefler için bakarım (H13, E)", "...Konuyu nasıl anlatsam diye düşünüyorum. Yani hangi yolu izlesem derste öğrencileri daha aktif kılarım diye ön çalışma yapıyorum (H10, K)", "Hedefleri nasıl işlersem öğrenciye daha verimli olurum diye düşünürüm ve hangi yöntem konuya daha uygunsa o şekilde anlatmaya karar veririm (H13, E)."

Yukarıda verilen öğretmen ifadelerinden İKVEM dersi kapsamında katılımcı öğretmenlerden büyük bir bölümünün dersten önce hazırlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Yapılan bir araştırmada İHL meslek dersi öğretmenlerinin ders öncesi hazırlık yapmak anlamında kendilerini yeterli gördükleri ifade edilmiştir (Akyürek, 2012, 19). Bununla beraber söz konusu hazırlığın niteliği önemlidir. Fakat öğretmenlerin görüşleri arasında yer alan "Nasıl anlatsam" ve "o şekilde anlatmaya karar veririm" şeklindeki ifadeleri öğretmenin ders öncesi hazırlık süreci özellikle öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hazırlık süreçlerinin genel durumuna ışık tutmaktadır.

Çalışmamızda dersten önce hazırlık yaptığını ifade eden öğretmenler içerik belirlemeye yönelik, araç-gereç hazırlamaya yönelik, hedeflere yönelik ve öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemeye yönelik hazırlık yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ancak hiçbir öğretmen ölçme ve değerlendirme ile ilgili hazırlık yaptığını ifade etmemiştir. Bir boyutta hazırlık yaptığını belirten öğretmenlerin çoğu zaman diğer boyutlara dönük hazırlık yapmadıkları söylenebilir. Dolayısıyla planlama süreci bütüncül bir görünüm taşımaktan uzaktır. Bu durumda öğretmenlerin İKVEM dersinin öğretimini planlamayı dar anlamıyla algıladıkları ve

çoğunun sadece içeriği planladıkları söylenebilir. Bir başka deyişle onların yaptıkları planlamanın çoğunlukla öğretmen anlatımına dayalı planlama olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ilgili ders ile ilgili yaptıkları bu ön hazırlığın niteliğinin dersin hedeflerini gerçekleştirme noktasında ne kadar etkili olduğu üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Hazırlık yapmadığını ifade eden öğretmenlerin (n=3) görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"Ders öncesinde herhangi bir hazırlık yapmıyorum. Çünkü öğrencilerin derse ilgisi yok . O yüzden kitaptan okuyoruz derste (H4, K)", "Hazırlık yaptığım söylenemez. Çünkü çok detaya girmeden anlatıyorum. Zaten fazla detaya indiğimde süre sıkıntısı yaşarım ve konular yetişmez (H5, K)"; "Dersten önce pek hazırlık yapmaya fırsatım olmuyor. Bu derse geçen yılda girdiğim için konulara hakim olduğumu düşünüyorum (H12, E)."

Yukarıda verilen öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere hazırlık yapmadıklarını ifade eden bu öğretmenler, hazırlık yapmama sebebi olarak, öğrencilerin derse ilgisiz olmalarını, müfredatı yetiştirme kaygısı ile konuları detaya girmeden anlatma çabaları ve kendilerini konulara hakim olarak gördükleri ile açıklamışlardır. Bu öğretmenlerin dersten önce bir hazırlık yapma gereği duymamaları hazırlık yapmadan da dersin öğretiminin gerçekleştirilebileceği şeklinde bir inanca sahip oldukları anlamına gelebilir. Oysa öğrencilerin ilgisizliği ya da sürenin azlığı etkin bir planlama ile bir sınırlılık olmaktan çıkarılabilir. Aslında dersi planlama tam da bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak için yapılır. Bu tür bulgular kimi öğretmenlerin ders öncesi planlamanın önemini yeterince kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. İHL meslek dersleri öğretmenin, uygulayacağı öğretim programının felsefesini ve içeriğini bilmesi, öğretimin amaçlarından önceden haberdar olması, öğretimin içeriğini amaç ve kazanımlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve materyalleri ile yapılandırması ve bu çerçevede ölçme ve değerlendirme süreçlerine önceden planlaması önemlidir (Mücahit, 2016, 194).

6. Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Yöntemler

Öğretim yöntemi bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde seçilen ve izlenen yoldur. Yöntem öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için birer yardımcıdır. Öğretim hedeflerinin

gerçekleşmesi için yöntemin seçimi bir hayli önemlidir (Akyürek, 2020, 174). Tüm derslerde olduğu gibi etkin bir İKVEM dersi öğretimi için de yöntem zenginliği bir ihtiyaç olarak değerlendirilebilir.

İKVEM dersi öğretmenlerinin bu dersin öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini incelerken, İKVEM dersinin etkililiğiyle doğrudan ilgili olduğundan dolayı araştırmaya katılan öğretmenlerin İKVEM dersinde kullandıkları yöntemleri belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere *“Hangi öğretim yaklaşımını (model, strateji, yöntem, teknik) kullanıyorsunuz? Niçin? Nasıl?”* sorusu yöneltilirken, öğrencilere de *“Bu derste öğretmeniniz konuları işlerken nasıl bir yol izliyor? Nasıl bir yöntem takip ediyor? Örnek verir misiniz?”* sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcı öğretmen ve öğrenciler ilgili derste sırasıyla anlatım (n=25), soru-cevap (n=13), örnek olay incelemesi (n=4) tartışma (n=4) ve gezi gözlem ve inceleme yönteminin (n=2) kullanıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“...Genelde anlatım yöntemiyle anlatırım. Çünkü 12. sınıf oldukları için pek yöntem çeşitliliği kullanamıyoruz (H1, E); “Öğretmenimiz kiptan anlatıyor. Başka bir yöntem kullanmıyor. Konuyu anlatıyor ve bitiriyor. Sonra yeni konuya geçiyoruz (H8, K); “...Dersin sonunda soru cevap yapıyorum ara sıra. Sorular sorarak ne öğrendiklerini görmek istiyorum (H10, K); “Öğretmenimiz derse başlamadan önce konuyla ilgili sorular soruyor. Sınıfta bildiklerini söylüyor. Derse bu şekilde başlıyoruz (Ö3, K); “...Ara ara örnek olay üzerinden ilerliyoruz. Örnek olayda biraz daha akılda kalıyor konular ve sorunları çözmelerine yardımcı oluyor (H7, K); “Öğretmenimiz bir olay anlatıyor ve o olayı bizden yorumlamamızı istiyor. Herkes düşüncelerini söylüyor. Böyle olunca ders daha güzel geçiyor. Yani sıkılmıyoruz (H12, E); “Tartışma yaptırabileceğim bir konu varsa sınıfı gruplara ayırıp bir soru soruyorum ve gruplar aralarında tartışıyor. Böylelikle kendi fikirlerini temellendirmeyi öğreniyorlar. Ancak bunu çok az yapabiliyorum. Çünkü tartışma ortamı olduğunda sınıfa hakimiyet sağlamak biraz zor oluyor (H11, K); “Öğretmenimiz bizi gruplara ayırıyor ve konularımızı bize 1 hafta önceden veriyor. Sonra o konuyla ilgili hazırlık yapıp sınıfta münazara yapıyoruz (Ö3, K); “Elimden geldiği kadarıyla öğrencileri geziye götürmeye çalışıyorum...(H13, E); “Dönemde bir tane de gezi yapıyoruz. Bir Cuma günü öğretmenimiz bizi cami ziyaretine götürdü ve caminin özelliklerini anlattı (Ö3, K).”

Araştırmamızda yer alan katılımcıların İKVEM dersinde yararlanmaya çalıştıkları yöntemlerin başında anlatım ve soru-cevap yöntemi geldiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar bu derste yalnızca anlatım yöntemi kullanıldığını dile getirirken bazıları anlatım yöntemi ile beraber soru-cevap yöntemini bunlara ek

olarakta az da olsa tartışma, örnek olay incelemesi ve gezi-gözlem yöntemine başvurulduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun ifadelerinde de yer bulan kitabi bilgilerin aynen aktarımına dayalı bu öğretim anlayışının Türkiye’de tarih eğitiminin geneline yansımış olan öğretim yöntemiyle ilişkisini kurmak yanlış olmaz. Nitekim Türkiye’de Tarih eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda da ezbere ve kitabi bilgilere dayanan bir tarih eğitiminin olması ve öğretmenler tarafından Tarih öğretimi yöntem ve tekniklerinin bilinmemesi ya da uygulanmaması büyük bir sorun olarak görülmüştür (Yıldız, 2003, 185). Araştırmamızda elde edilen bulgularda da karşılaşıldığı üzere kitabi bilgilerin aynen aktarımı sorunu tarih eğitiminin genelinde de belli ölçülerde devam etmektedir. Bu devamlılığın ortadan kaldırmak amacıyla öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından sıyrılıp öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının sergilenmesi zarururi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Soru cevap yönteminin kullanıldığını ifade eden katılımcıların ifadelerine baktığımızda ise öğretmenlerin bu yöntemi anlatım yöntemi ile beraber kullandıkları anlaşılmaktadır. Soru cevap yöntemi kullanılırken öğretmenin, öğrencilerin anlama, tahil etme ve yorumlama gibi bilişsel becerilerini geliştirecek sorular yöneltmesi önemlidir (Keskiner, vd., 2018, 208). İKVEM dersinde kullanılan diğer yöntemlerin ise katılımcı ifadelerinden hareketle sınırlı bir şekilde kullanıldığı yani derslerde bu yöntemlere fazla yer verilmediği anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin anlatım yöntemi dışında bulunan bazı yöntemlerin sınırlı kullanıldığı sonucuna varılmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2011, 49). Araştırmamızın bulgusu ile çalışmanın bulgusu büyük oranda örtüşmektedir. Oysa İKVEM dersi farklı birçok konuyu içinde barındıran bir ders olması sebebiyle ifade edilen bu yöntemleri ve öğrencilerin bir arada öğrenmelerine imkan sağlayacak drama gibi farklı birçok yöntemi kullanma imkanı barındırmaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin dersin öğretiminde kullandığı yöntemleri çeşitlendir(e)memesi öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterliliği ile ilgili ipucu verebilir.

7. Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Öğretim Araç-Gereçleri

Öğretim teknoloji ve araç-gereçlerin kullanımı etkili bir öğretim ortamı yoluyla öğrencilerin yürütülen programın hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynar. Yeterli niceliğe ve niteliğe sahip olan araç-gereçler yerinde ve zamanında kullanıldığı takdirde bilgiler daha kolay anlaşılmakta ve kalıcı olmaktadır (Şahin, 2014, 996). İKVEM dersi gibi içerisine kültür, medeniyet gibi soyut kavramlar barındıran derslerde öğrenci merkezli öğretim teknolojileri ile görsel ve işitsel araç-gereçlerin kullanılması soyut içeriğin daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Böylece Tarih öğretimi daha nitelikli hale gelebilir.

Bu önem kapsamında İKVEM dersinde hangi teknoloji ve araç-gereçleri kullandıklarını tespit etmek amacıyla öğretmenlere *“Bu derste hangi öğretim teknolojisi ve araç-gereçlerini kullanıyorsunuz? Niçin, nasıl?”* sorusu yöneltilirken, öğrencilere ise *“Bu derste öğretmeniniz hangi araç-gereçleri kullanıyor? Nasıl? Örnek verebilir misiniz?”* sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılar ilgili derste sırasıyla ders kitabı (n=19), resim/fotoğraf, (n=14), video/belgesel/kısa film (n=9), sunu/slayt (n=5) ve yazı tahtası (n=3) kullanıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Derste materyal olarak sadece kitap kullanıyorum. Çünkü önceden her hangi bir hazırlık yapmaya zamanım pek yok.. Zaten öğrencilerde ilgisiz her hangi bir materyal getirdiğimde de dikkatlerini çekmiyor (H4, K)”, Ders kitabını kullanıyoruz. Öğretmenimiz bize okutuyor. Sonra anlaşılmayan yerleri açıklıyor (Ö4, K)”; “Akıllı tahta kullanıyorum... Kültürümüzde önemli değeri olan yerlerin fotoğrafını gösteriyorum (H9, K)”, Öğretmenimiz ders işlerken nadir de olsa akıllı tahtada konu ile ilgili fotoğraflar gösteriyor. Resimler gösterdiğinde pek sıkılmıyoruz (Ö7, E)”; “...Mesela Şam Emevi Cami’sinden bahsettiysem o caminin videosunu açıyorum, izliyorlar. Böylece öğrenciler hem görüyor hem işitiyor. Bilgi kalıcı oluyor (H2, K)”, “Öğretmen dersi anlattıktan sonra zil çalana kadar konuyla ilgili video izliyoruz (Ö3, K)”; “...İnternette indirdiğim bir slayttan dersi işliyorum. Kısa kısa bilgiler olduğu için okuyorum genelde. Sunular hazır hap bilgiler verdiği için bence öğrenilenleri daha kalıcı oluyor (H6, K)”; “Yazı tahtasını kullanırım. Konuyu özetleyen yazılar yazarım (H3, K)”.

Katılımcı öğretmen ve öğrencilerin ifadelerinden hareketle İKVEM dersinde en yoğun olarak kitabının kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders kitabını kullanım şekli ve en

yoğun kullanılan materyal olması, söz konusu dersin öğretiminde hala kitabı eğitim ya da öğretmen merkezli eğitim uygulamasının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin ders kitabının yanında kullanım çokluğuna göre sırasıyla resim/fotoğraf, video/kısa film/belgesel, sunu/slayt ve yazı tahtası kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kullandıkları araç gereç çeşitliliğine baktığımızda katılımcıların haritaya ansiklopedik çalışmalara, gerçek eşyalara vb. araç-gerece değinmemesi düşündürüdür. Çünkü ders içerdiği konular itibarıyla oldukça zengin kaynaklardan faydalanma imkanı taşımaktadır. Örneğin derslerde harita kullanımı genelde Tarih eğitiminde özelde ise İKVEM dersinde olayın nerede gerçekleştiğini görmek öğrencilerin zihninde konunun somutlaşmasını sağlaması açısından önemlidir (Keskiner vd., 2018, 221).

Bazı katılımcıların “internetten indirdiğim” şeklindeki ifadesinden hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders süresinde hazır materyaller kullandığı anlaşılmaktadır. Korkmaz’ın, İmam Hatip Meslek Derleri Öğretmenlerini Materyal Geliştirme Durumları adlı çalışmasında öğretmenlerin %60’ı materyal geliştirme konusunda kendinde kısmen bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir (Korkmaz, 2018, s. 206). Tüm bu bulgulardan hareketle AİHL meslek dersi öğretmenlerin araç gereç geliştirme ve kullanma konusunda eksikliklerinin olduğu ifade edilebilir.

8. Öğretmenlerin Derste Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Belli bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesine ölçme denir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda bir değer yargısına (karara) varma işlemidir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının genel amaçları, kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreciyle birlikte dinamik bir bütünün parçasıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme yapılan eğitim uygulamasının başarılı olup olmadığının, başarı derecesi ve öğrencilerin ne kadarının başarılı olduğunun bilinmesine yardımcı olur (Mücahit, 2016, 42).

Ölçme ve değerlendirme ürün ve süreç merkezli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ürün merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımında

öğrencinin başarısı, öğrenci tarafından ortaya konan ürüne ağırlık verecek şekilde ele alınırken, süreç merkezli değerlendirmede sadece ürüne ağırlık verilmeyip öğretim süreci boyunca yapılır. Eğitim öğretim sonunda yapılacak değerlendirmeler, uygulamada olan aksaklıkların ortaya konulmasını sağlar. Bu sebeple derslerde ölçme ve değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılması önemlidir.

İKVEM dersinde yapılan uygulamaların başarılı olup olmadığı, başarılı öğrencilerin nasıl tespit edildiği ve uygulamada eksiklerin neler olduğunun bilinmesi önemlidir. İKVEM dersinde öğretmenlerin yararlandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini tespit edebilmek için öğretmenlere *“Bu derste öğrenci başarısını belirlemede hangi ölçme aracını kullanıyorsunuz? Niçin, Nasıl?* sorusu yöneltilirken, öğrencilere *“İKVEM dersinin öğretimini üstlenen öğretmeniniz dersteki başarıınızı nasıl ölçüyor? Hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıyor? Nasıl?* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme aracı olarak çoktan seçmeli (n=22), boşluk doldurma (n=9), açık uçlu (n=8) , doğru yanlış (n=6) ve performans ödevi (n=3) kullanıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“... Her dönemde 2 yazılı yoklama yapıyorum test soruyorum sadece (H5, K)”, “Daha çok test soruları oluyor, bize soruyor nasıl istersiniz diye, biz de genelde test sorulmasını istiyoruz. Teste alıştığımız için daha kolay geliyor (Ön, E)”; “...Testin yanında boşluk doldurma soruları soruyorum (H1, K)”, “Öğretmenimiz yazılı yapıyor. Soruları da test şeklinde soruyor... (Ö4, K)”; “Klasik soruyorum sadece. Genelde öğrencilerin yorum yapacağı soruyor oluyor bunlar. Diğer türlü öğrenci kitabı ezberleyip geliyor. Snavdan sonra unutupuyor. Ben bilgiyi bilsin ve kendince yorumlasın istiyorum (H3, E)”, “İki yazılı yapıyoruz. Klasik soru soruyor... (Ö6, K)”; “Son sınıf olmaları sebebiyle kolay sormaya gayret ettiğim için test ve doğru-yanlış sorulara yer veriyorum (H6, K)”, “Birkaç tane de doğru yanlış soruları ekliyor (Ö2, K)”, “Sözlü notlarını performans ödevlerinden veriyorum. Mesela İslam kültürü için önemli kabul edilen birini seçerek hayatını kısaca tanıtınız şeklinde ödev vermiştim tüm sınıfa. Gerçekten güzel yapanlar oluyor (H1, E)”.

Öğretmen ve öğrencilerin büyük bir bölümü İKVEM dersinde ölçme ve değerlendirme aracı olarak tek başına ve ya farklı soru türleriyle beraber çoktan seçmeli test sorularının kullanıldığını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada da ülkemizde en çok kullanılan hatta bazen tek başına kullanılan soru tipinin çoktan seçmeli test soruları olduğu belirtilmiştir (Yaman, 2016, 167). Oysa ölçme ve değerlendirmede sadece çoktan seçmeli test sorularına

yer verilmesi, doğru hazırlanmadığında sadece hatırlamaya yönelik bilgileri ölçeceği ancak analiz, sentez gibi daha üst düzey zihinsel süreç ve becerileri ölçmede yetersiz kalacağı için eleştirilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin soruları üst düzey zihinsel süreç ve becerileri ölçecek, yaratıcı düşünmeyi geliştirecek şekilde hazırlamaları ve farklı soru tekniklerine yer vermeleri gerektiği ifade edilebilir. Çoktan seçmeli sorulardan sonra ise öğretmenlerin ilgili derste ölme aracı olarak sırasıyla, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru yanlış soru tipine ve performans ödevine yer verdikleri anlaşılmaktadır. Farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması yani ölçme araçlarıyla çeşitlilik oluşturulması ölçme ve değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Ancak katılımcı ifadelerinden de anlaşılabileceği üzere öğretmenler ölçme ve değerlendirmede yoğunlukla ürün merkezli ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmaktadırlar.

Katılımcı ifadelerinden genelde ölçme ve değerlendirmede öğretmenlerin hatırlamaya, ezberlemeye yönelik sorular sordukları anlaşılmaktadır. Sadece ürün merkezli araçlar kullanarak ve hatırlamaya ya da ezberlemeye yönelik sorular sorarak öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri olduğu gibi ezberlemeye yönlendirilebilirler. Ayrıca katılımcıların ifadelerinde ölçme ve değerlendirme araçlarında ürünü değerlendirdiklerini süreçle ilgili bir değerlendirme yapmadıkları anlaşılmaktadır. İKVEM dersinin öğretim programına bakıldığında sadece “öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilmelidir” ibaresi göze çarpmaktadır. Bu durum, İKVEM dersinin öğretim programının iyi özümsemediği olması ya da felsefesinin iyi anlaşılmamış olması ile açıklanabilir.

9. Öğrencilerde Dersle İlgili Özgün Bir Bilinç Oluşma Durumu

Kültür ve Medeniyet mirası, bir toplumun tarihini, kimliğini ve belleğini yansıtan önemli bir unsur kabul edilir. Bu miras genelde geçmiş nesillerin yaşam biçimlerini, inançlarını, geleneklerini ve sanatsal ifadelerini içerir. Ayrıca kültürel miras, bir toplumun kendisine özgü niteliklerini koruma ve gelecek nesillere aktarma işlevini de üstlenir. Ancak bu miras, zaman içinde kaybolabilir, zarar görebilir veya unutulabilir. Bu nedenle, kültürel mirasın korunması

ve gelecek nesillere aktarılması büyük bir öneme sahiptir.

Bilinç insanın kendini ve çevresini tanıma yeteneği, şuur olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Kültür ve Medeniyet mirasına dair bilinç ise daha önce ifade edildiği gibi genel anlamıyla bireyin içinde yaşadığı toplumu tanımasını ve öteden beri var olan milli ve manevi değerlerle ilgili farkındalık kazanmasını ve bu bilincin eylemlerine yansımaları ifade etmektedir (Yiğit & Koca, 2019, 112-115). İnsanın içine doğduğu sosyal ortamda aile yapısı, ebeveyn yaşantısı, kitle iletişim araçlarının ve sosyal medyanın etkisi, farklı kültürlerle bir arada bulunma ve aldığı eğitim-öğretim gibi unsurlar insanın kültüre bakışını, kültürel anlayışını şekillendirmektedir. Kendini, hayatını ve bulunduğu kültürünü tanıma ve anlamlandırma ihtiyacı olan ergenlik dönemi gençlerinin kültürü tanımasında, hayat ve davranışlarına etki edecek güçlü bir kültür bilinci geliştirmesinde aldığı eğitimin etkisi önemlidir.

Kültür ve eğitim kavramları, eğitimle ilgili literatürde birlikte yer alan kavramlardır. Eğitim tanımları yapılırken ve okulun görevleri açıklanırken, kültür tanımından yararlanılır. Çünkü kültür elementleri genç kuşaklara eğitim aracılığıyla aktarılır (Ültanır, 2003, 291). Genç kuşaklara aktarılması gereken kültür öğeleri, çoğunlukla tüm ders programlarına, hedeflerinden içeriklerine kadar yayılır ve bu bir ihtiyaç olarak değerlendirilir. Bu kapsamda oluşan ihtiyaç önemli ölçüde okullarda örgün eğitimde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ile giderilir. AİHL' lerde yer alan İKVEM dersinin temel hedeflerine bakıldığında da bu amaç görülmektedir. Bu durum kendi kültürü konusunda bilgi sahibi olmayan, yanlış ya da eksik bilgi sahibi olan öğrencilerin bu yanlış ve eksik öğrenmelerini düzelterek medeniyet mirası ile köprü kurmalarını sağlayarak, zihinlerinde bir medeniyet tasavvuru oluşturmaları ve kendi köklerinden beslenen, kendi kültür ve medeniyetine katkı sağlama bilincine sahip olmaları amaçlanan dersin önemi ortaya çıkmaktadır (MEB, 2015). Nitekim bireyin doğru tutum ve davranım geliştirebilmesi için önce doğru bilgi edinmesi gerekir. İşte bu kaygılardan hareketle katılımcı öğretmenlere *"Bu ders öğrencilerde İslam Kültür ve Medeniyet mirasına dair özgün bir bilinç (kendine özgü duygu, düşünüş ve eyleyiş biçimi) oluşturabilmekte midir? Ya da bu yönde onları etkileyebilmekte midir? Niçin, nasıl? Örnek verir misiz?"*

sorusu yöneltirken öğrencilere ise “*Bu ders sizde İslam Kültür ve Medeniyet mirasına karşı bir bilinç oluşturdu mu? Yani İslam Kültür mirasına bakışınızı değiştirdi mi? Nasıl? Örnek (edebiyat, mimari, musiki vb.) verir misiniz?*” sorusu yöneltmiştir.

Katılımcılardan dersin özgün bir bilinç kazandıramadığını ifade edenler (n=14) bu düşüncelerini öğrencilerin ilgisinin yetersiz olması (n=9), popüler kültürün etkisi (n=3) ve öğrencilerin edinilen bilgileri içselleştirememesi (n=2) gibi sebeplerle açıklamışlardır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerde genel olarak bir kültür bilinci bir medeniyet bilinci oluşmuyor bence. Çünkü ilgisizler. 12. sınıfın verdiği yoğunluk, sınava çalışma temposu, bir de buna ergenlik sorunları ekleniyor. (H12, E); “Dersi çok dinlediğim söylenemez. Üniversite sınavı yakın olduğu için ona yoğunlaşmış durumdayım (Ö5, K);” Sadece bu ders değil birçok ders maalesef öğrencilere pek bir şey kazandıramıyor. İslam Kültür ve Medeniyet bilincine dair özgün bir bilinç kazandırdığını da düşünmüyorum. Çünkü öğrenciler televizyon olsun, sosyal medya olsun çok etkileniyorlar ve kendi kültürümüze hiç yakışmayan davranışları örnek alıyorlar. Yani popüler kültürün etkisi altında kalıyorlar. Dolayısı ile derslerde onlar üzerinde bir etki oluşturmuyoruz (H3, K);” Günümüzde nereye baksak her yerde kültürümüzle ters düşen içerikler var. Öğrenciler 12. Sınıfa gelene kadar zaten bir çok yanlış bilgiye maruz kalıyorlar. Bunun düzeltilmesi çok zor oluyor ve ders bir fayda sağlamıyor (H11, K);” “...Büyük bir etki yok öğrencilerin üzerinde. En azından ben fark etmedim. Anlattıklarım sadece bilgi düzeyinde kaldı. Haberdar oldular ama bu bilgiyi eyleme dönüştürdüklerini düşünmüyorum (H4, K)”.

Yukarıda tanıklığı sunulan katılımcılar, bu dersin İslam Kültür ve Medeniyeti mirasına dair özgün bir bilinç oluşturmamış olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar dersin sosyal hayatta karşılığının zayıf olduğunu, çeşitli sebeplerle öğrenci ilgisinin değiştiğini, öğrencilerin bilgiyi içselleştiremediğini ve popüler kültürün etkisi ile gençlerin kendi kültürlerine yabancılaştıklarını dile getirmişlerdir. Tüm bu bugular İKVEM dersini daha önce ifade edildiği gibi öğrencilerin tamamının önemli bulgularına rağmen dersin öğrenciler üzerindeki etkisinin daha alt düzeyde kaldığını ortaya koymakta ve dersin hedeflerinin tam anlamıyla gerçekleşemediğine işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar da katılımcıların ifadelerini destekler niteliktedir. Söz gelimi bir araştırmada İHL’lerdeki meslek derslerinin 12. sınıfa doğru yoğunlaşmasının ve özellikle son sınıfa doğru artan sınav baskısının öğrenciler için sorun teşkil ettiği belirtilmiştir (Türk Eğitim-Sen, 2015, 46). Aydoğmuş, çalışmasında, popüler kültürün gençlerin davranışlarında önemli değişikliklere yol açtığını,

gençlerin davranışlarının yaygın olarak kendi kültürlerinden uzaklaşarak popüler olana göre şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır (Aydoğmuş, 2006).

Dersin öğrencilerde İslam Kültür ve Medeniyet Mirasına dair özgün bir bilinç kazandırdığını ifade eden katılımcılar (n=10) bu düşüncelerini gerekçelendirirken dersin içeriğinin etkisine ve doğru bilgi kazandırdığına (n=6) ve öğretmenin mesleki yeterliliğine (n=4) vurgu yapmışlardır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"Dersin içeriğinin gerçekten anlatıldığında öğrencilerin düşüncelerini davranışlarını değiştirdiğini düşünüyorum. Çünkü kitap içeriği öğrencilere İKVEM konularını ayrıntılı olarak sunuyor. Mesela öğrencilerde bir öz güven oluşuyor. Yeni nesilde batı hayranlığı olduğu için kendi kültürümüzden kopmaya meyilliler. Ben dersle ilgili bir şeyler anlattığımda kendi kültürümüzü sahiplendiklerini görüyorum. Düşünce yapıları da değişiyor. Kendi kültürümüzün farkına varıyorlar, biz buymuşuz diyorlar (H2, K)", "Şu açıdan etkiledi. Günümüze bakılırsa İslamiyet hakkında yabancı ülkeler pek olumlu düşünmüyorlar. Ama ben bu derste Avrupa'nın birçok şeyi Edebiyat olsun Sanat olsun bizden öğrendiğini öğrendim..Yani aslında bizim kültürümüz onlarda önce oluşmuş... Ama bunu günümüzde tam tersi gibi gösteriyorlar (Ö6, K)"; "Öğrencilerde olumlu değişiklikler oluyor. Bazı öğrencilerimizde İslam kültür ve Medeniyetine karşı merak uyanıyor. Bende merak duygularını destekleyecek şekilde derslerimi işliyorum. Onlarda merak ediyorlar, soru soruyorlar ve araştırıyorlar.. Bence bir dersin kazanımı için bu bile yeterli (H6, K)".

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde İKVEM dersinin öğrencilerde İslam kültürü bağlamında olumlu bir etki bıraktığı vurgusunun ön planda olduğu görülmektedir. Dersin içeriği ve öğretmen faktörünün öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi yapılan araştırmalarda da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Şahin'in yapmış olduğu bir araştırmada ders kitapları öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını gidermede, kalıcılığı sağlamada önemli kabul edilmiş ve kitapların toplumun bakış açılarını değiştirme ve geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır (Şahin, 2012, 130-131). Öğretmen faktörünün önemi ile ilgili yapılan bir araştırmada ise öğretmenin eğittiği her öğrencisinin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmasına yardım ettiğini ve onların istenilen davranışlara sahip birer kişi olmasını sağladığı ifade edilmiştir (Güleç - Alkış, 2004, 249). Göldüğü gibi bu araştırmanın bulgusu ile bahsi geçen araştırmaların bulguları örtüşmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerden

yarıdan fazlası (n=14) dersin İslam kültür ve medeniyet mirasına dönük özgün bir biliç kazandırmadığını ifade ederken yarıya yakını ise (n=10) ise kazandırdığına işaret etmiştir. Bu veriler katılımcılar arasında İKVEM dersinin söz konusu mirasa dair özgün bir biliç kazandırıp kazandıramadığı konusunda belli tereddütlerin olduğunu göstermektedir. Oysa dersin öğretim programında bu dersin öğrencilerin zihinlerinde bir medeniyet tasavvuru oluşturmaya, gençlerin kendi köklerinden beslenmesi ve yapacakları özgün çalışmalarda kültür ve medeniyetine katkı sağlama bilincine sahip olması amaçlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgular dersin genel amaçlarının gerçekleşmesi noktasında eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde temel eğitimden başlanarak farklı eğitim kademelerinde kültürel birikimimiz ve medeniyet mirasımız çeşitli derslerle öğretime konu edinmiştir. Bu derslerden bir tanesi de AİHL'de okutulan İslam Kültür ve Medeniyeti dersidir.

Bu ders öğrenciye İslam medeniyetinin temel meseleleri ve sorunları hakkında bir perspektif vermeyi, onlara medeniyet mirası ile bir köprü kurmaları sağlayarak zihinlerinde bir medeniyet tasavvuru oluşturmaya hedeflemektedir. Dersin amaçlarının gerçekleşebilmesi için ne kadar etkin bir şekilde uygulandığı, öğrenciler tarafından dersin ne kadar kabul gördüğü, dersin daha verimli hale getirilmesi için neler yapılması gerektiği önemlidir. Gençlerin yabancılaşma ve kendi değerlerinden uzaklaşma gibi konularda yaşadığı problemler söz konusu dersin önemi ve işleniş sürecini araştırma ihtiyacı doğurmuştur. Buradan hareketle bu araştırmada AİHL'de yer alan İslam Kültür ve Medeniyeti dersinin durumu bu dersi alan AİHL öğrencileri ve bu dersi yürüten AİHL meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ışığında incelenmiştir.

Araştırmada, İKVEM dersinin önemine, öğrencilerin derse ilgi durumuna, dersin adı, sınıfı ve statüsüne, öğreticilerin niteliklerine, ders işlenirken kullanılan yöntemler, teknikler, ve araç gereçlere, derste kullanılan ölçme ve değerlendirmeye, öğrencilerin İslam Kültür ve Medeniyet mirasına ilişkin bir medeniyet tasavvuru inşa etme yetkinliğine yönelik katılımcıların görüşleri ve önerileri

incelenmiştir. Araştırmanın İKVEM dersinin geliştirilmesi ve mevcut uygulamanın iyileştirilmesine ve dersin işlenişinde öğretmenlerin daha etkili yöntem ve teknikler kullanmasına, dersin öğretimi ile ilgili bilgi birikiminin artmasına ve böylece dersin uzun vadede amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırma kapsamında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (n=22) AİHL'de İKVEM dersini önemli, gerekli gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı ilgili dersin kültürel bir bilinç kazandırmaya, gelecek tasavvuru oluşturmaya, birlikte yaşama kültürüne, bütüncül bakış açısına katkı sağladığı vb. gerekçesiye gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden az bir kısmının da (n=3) ders içeriğinin basit düzeyde kalması ve diğer dersleri tekrar ettiği gerekçesiyle AİHL'lerdeki söz konusu dersi önemli, gerekli görmedikleri anlaşılmıştır. İKVEM dersini yürüten öğretmenlerin ve bu dersin hedef kitlesinin söz konusu dersi önemli ölçüde önemli/gerekli olarak kabul etmesi dersin niteliğini artırabilir.

2. Öğrencilerin derse olan ilgileri araştırmada, katılımcıların görüşleri çerçevesinde ilgisiz, yeterince ilgili, zayıf bir ilgi olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. AİHL'lerde İKVEM dersine karşı öğrencilerin ilgisiz olduğunu belirten ilk gruptaki katılımcılar bu durumun oluşmasında öğrencilerin son sınıf olma sebebiyle sınav kaygısının baskın olması, öğrencilerin alan dışı tercih yapmak istemesi, öğrencilerin herhangi bir amacının olmaması ve ders içeriğinin güncel olmaması gibi hususların etkili olduğunu belirtirken, öğrencilerin derse yeterince ilgili olduğunu belirten ikinci grup katılımcılar ise öğretmeni ve dersi sevmenin ve kültür ve medeniyeti öğrenme merakının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin zayıf bir ilgiye sahip olduğunu belirten katılımcılar bu durumun sebebini meslek derslerinin yoğunluğu ile açıklamışlardır. Katılımcıların önemli bir kısmının (n=16) bu derse karşı öğrenci ilgisini yetersiz olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Merkezi sınavlarda meslek dersleri ile ilgili sorular sorulmasının, İKVEM dersinin güncelden yararlanılarak revize edilmesinin, öğretmenlerin derslerde farklı yöntem, teknik kullanmasının ve çeşitli etkinliklere yer vermesinin öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması açısından

önemli olduğu söylenebilir. Meslek dersleri müfredatı ve öğretim süreci AİHL öğrencilerinin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve derslerin yoğunluklarına göre yeniden düzenlenebilir.

3. Dersin yapısal özelliklerine ilişkin görüşler de ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir bölümünün (n=19) dersin adını dersin içeriğini kapsadığı, İslam kültürünü tüm yönleriyle ele aldığı gerekçesiyle uygun buldukları anlaşılmıştır. Katılımcılardan yalnızca 2 öğretmenin dersin içeriğinin dersin adına göre basit kaldığı ve çok genel olduğu gerekçesiyle ders adını uygun bulmadığı görülmüştür. Katılımcı görüşleri baz alındığında İKVEM dersinin adı ile ilgili önemli bir problem olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir bölümü (n=23) dersin 12. sınıf için uygun olmadığını ifade etmiştir. İKVEM dersinin 12. sınıfa uygun olmadığını ifade eden katılımcılar, bu düşüncelerini gerekçelendirirken 12. sınıfın sınava hazırlık yılı olması sebebiyle öğrencilerde sınav kaygısının ve devamsızlıkların fazla, meslek derslerinin yoğun ve kültürü öğrenmek için 12. sınıfın geç bir sınıf oluşuna değinmişlerdir. Kimi katılımcının dersin 9 sınıfta itibaren kademeli olarak okutulması gerektiği düşüncesini taşıdıkları görülmüştür. Bir kültür ve medeniyet tasavvuru oluşturmayı amaçlayan bu dersin öğrencilerin ilgisini diri tutmak adına sınav kaygısından uzak 11. sınıfta verilmesi bir alternatif olabilir. Nitekim TİMAV müfredat çalıştayında da İKVEM dersi için aynı öneri dile getirilmiştir (TİMAV, 2017, s. 11). Katılımcıların ders saatine ilişkin görüşleri ders saatini az bulanlar (n=13), yeterli bulanlar (n=10) ve fazla bulanlar (n=2) şeklinde temalaştırılmıştır. Bu yöndeki görüşler birlikte incelendiğinde çelişkili bir tablonun ortaya çıktığı görülmüştür. Buradan hareketle asıl sorunun öğretmenin dersi planlama sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin söz konusu dersi önceden planlaması gerektiği vurgulanmalıdır. Katılımcıların büyük bir bölümünün (n=18) dersin öğrenciler için zorunlu olarak kalması gerektiğini ifade ederken bazı katılımcıların (n=7) seçmeli olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. İKVEM dersinin sadece İHL'lerde değil tüm liselerde zorunlu olarak okutulması gerektiğini belirten katılımcılara da rastlanmıştır. Dersin gençler arasında milli, manevi ve kültürel değerlerin geliştirilmesine katkı sağlaması açısından, tüm liselerde, içeriği güncellenerek, en azından seçmeli olarak müfredata konulması anlamlı olabilir.

4. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler İKVEM dersinin öğretimini gerçekleştiren öğretmende bulunması gereken özellikler bağlamında alan bilgisine, genel kültüre, pedagojik formasyona, örnek kişiliğe vurgu yapmıştır. Katılımcı öğretmenler söz konusu yeterliklere sahip olma noktasında kendilerini, öğrenciler de öğretmenlerini eleştirmişlerdir. Bu durumun İHL meslek derslerini yürüten öğretmenlerin yeterliklerinin henüz istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu noktada yüksek din öğretiminin İHL meslek derslerinde oluşan branşlaşmayı hesaba katarak, öğretmen yeterliklerini ve bu yönde oluşan güncel ihtiyaç ve beklentileri hesaba katarak kendini güncellemesi gerektiğini göstermektedir.

5. Katılımcı öğretmenlerin büyük birbölümünün (n=10) derse yönelik hazırlık kapsamında (hazırlık sürecinde) içeriğe, hedeflere, araç-gereçlere, öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik hazırlık yaptıkları ifade edilmiştir. Hazırlık yapmadığını ifade eden öğretmenler ise (n=2) azınlıktadır. Öğretmenlerin tamamının bu boyutların tümüne yönelik hazırlık yapmadığı anlaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bir hazırlıktan hiçbir öğretmen bahsetmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin bütüncül bir hazırlık sürecinden uzak oldukları söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin ders öncesi hazırlık süreci ile ilgili yeterliklerini arttırmak amacıyla hizmet içi eğitimlerin verilmesi anlamlı olabilir.

6. Derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri kategorisinde, ilgili dersin öğretiminde her ne kadar farklı yöntemler kullanıldığı dile getirilse de öğretmen ve öğrencilerin tanıklığı ile derslerin çoğunlukla anlatım eksenli yürütüldüğü anlaşılmıştır. Bu durum derslerin daha çok öğretmen merkezli işlendiği noktasında ipucu verebilir. Bununla beraber anlatım yöntemi kadar olmasa da soru-cevap, tartışma, örnek olay incelemesi, gezi ve gözlem inceleme yöntemi de kullanılabilir. İlgili dersin öğretmenleri öğrencinin merkezde olması gereken kültür ve medeniyet öğretimi hakkında daha fazla bilgi edinerek; düz anlatım yönteminin etkililiğini sorgulayabilirler. Bu sebeple yukarıda bahsedilen yöntemlerin yanında beyin fırtınası, canlandırma gibi çeşitli yöntemlerde yer verilmesinin dersin etkisi açısından gerekli olduğu söylenebilir.

7. Öğretmen ve öğrenciler derslerde en yoğun kullanılan araç-

gerecin ders kitabı olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitabından sonra ise resim/fotoğraf, video/kısa film/belgesel, sunu/slayt gösterisi ve yazı tahtası kullanıldığı anlaşılmıştır. Ancak bazı durumlarda sadece ders kitabı kullanımıyla yetinilmektedir. Öğretmenlerin sadece ders kitabını araç-gereç olarak kullanması derslerin hedeflerinin gerçekleşmesini sınırlandırabilir. Ayrıca yine katılımcı görüşlerine de yansımış olduğu üzere derslerde zengin bir araç-gereç kullanımı söz konusu değildir. Burada ilgili konularla alakalı hazırlanmış ansiklopedik çalışmalardan, kültür ve medeniyetimizle ilgili çalışmaları olan bilim insanlarının eserlerinden, İslam şehirlerini, İslam tarih ve medeniyetindeki dönemlendirmeleri, ilmi ağları ve havzaları açıklamak ve göstermek amacıyla haritalardan özellikle sanat ünitesinde gerçek eşyalardan faydalanılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandıkları araç-gereçlerin çeşitlendirilmesi gerekir.

8. İncelenen ders kapsamında öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme aracı olarak yoğunluğuna göre genelde çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu, doğru-yanlış soruları ve performans ödevi kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin tanıklığı çerçevesinde sınavda sorulan soruların genelde hatırlamaya ve ezberlemeye dönük olduğu söylenebilir. Ayrıca derste kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tamamının sonuç odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum geleneksel ölçme değerlendirme araçları ile birlikte öğrencinin süreç içindeki tüm performansını ve gücünü ortaya çıkarmayı amaç edinen, öğrenciyi merkeze alan, ezber odaklı olmayan üst düzey öğrenmeleri de ölçmeyi sağlayan alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmesini gerekli kılmaktadır.

9. Katılımcıların büyük bir kısmının, dersin İslam Kültür ve Medeniyet mirasına dair özgün bir bilinç kazandırma noktasında yetersiz kaldığını düşüdüğü anlaşılmıştır. Yine bu kapsamda katılımcıların hemen hemen yarıya yakını ise tersi yönde görüş bildirmiştir. Bu durum konu ile ilgili tereddütlerin olduğunu ortaya koymaktadır. İKVEM dersinin İslam kültür ve medeniyete özgü bir bilinç kazandıramadığını ifade eden katılımcılar öğrencilerin derse ilgisiz olmasını, popüler kültürün öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini ve öğrencilerin edindikleri bilgileri içselleştirememesini

bu durumun önünde bir engel olarak görmüşlerdir. Dersin kültür ve medeniyete ilişkin özgün bir bilinç kazandırdığını ifade edenler ise dersin içeriğinin etkisine ve doğru bilgi kazandırmasının ve öğretmen yeterliliklerinin bu durumu desteklediğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen bulgular dersin genel amaçlarının gerçekleşmesi noktasında eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır.



KAYNAKÇA

- Akyürek, Süleyman. *Din Öğretimi Model, Strateji, Yöntem, Teknikler*. Ankara: Nobel, 9. Basım, 2020.
- Akyürek, Süleyman. "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları." *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 7-47.
- Asa, Sümeyye. *Güney Kore Popüler Kültürü'nün (Hallyu) İmam Hatip Lisesi Öğrencilerin Etkisi Üzerine Bir Alan Araştırması*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Aşlamacı, İbrahim. "İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Din Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17/1 (2017), 197-231.
- Aydın, Faruk. *İmam Hatip Liselerinde Okutulan İslam Kültür ve Medeniyeti Dersi Öğreti Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi, 2021.
- Aydoğmuş, Hülya. *Popüler Kültürün Lise Gençliğine Etkileri*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Cumali Necati. "Türk Dil Kurumu", 2022.
- Çelebi, İlyas. "İmam Hatip Liselerinde Kelam Dersi Öğretimi". *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*. ed. Mahmut Zengin. 279-288. İstanbul, DEM Yayınları., 2005.
- Çırak, Meryem. *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Ondokuz Mayıs

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Gülbahar, Bahadır. “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/3 (2016), 699-715.
- Güleç, Selma - Alkış, Seçil. “Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (2004).
- İnci, Tuğba - Çubukçu, Zuhale. “Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine İlgilerinin İncelenmesi”. *Eletronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 11/21 (2022), 12.
- Kaya, Zeynep. “İlahiyat Dışında Lisans Eğitimi Planlayan İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Dersleri İle İlgili Değerlendirmeleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi* 3/1 (2018), 61-96.
- Korkmaz, Mehmet. “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Durumları”. *Bilimname* 35 (2018), 175-216.
- MEB. “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesi İslam Kültür ve Medeniyet Dersi Öğretim Programı”. MEB Yayınları, 2015.
- MEB. *Ortaöğretim Türk Kültürü Ve Medeniyeti Dersi Öğretim Programı* (2015).
- Mücahit, Mustafa. *İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinde Öğretmenin Rolü*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dotor Tezi, 2016.
- Osmanoğlu, Cemil. “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü”. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15 (Şubat 2012), 55-78.
- Özdemir, Murat. “Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11/1 (2010), 323-343.
- Özturhan, Fatma. *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Güney Kore Dizilerini İzleme Durumları ve Dizilerin Etkisi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Şahin, Asiye. “İslam Kültür ve Medeniyeti”. *İmam Hatip Liselerinde Mesleki Din Öğretimi*. ed. Emine Keskiner. 186-202. İstanbul: YEKDER Yayınları, 2018.

- Şahin, Mehmet. “Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi”. *Ahi Evran Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/3 (2012), 129-154.
- Şahin, Mehmet. “Öğretim Materyallerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Analizi”. *K.Ü Kastamonu Eğitim Dergisi* 23/3 (2014), 995-1012.
- TİMAV, İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği Çalıştayı Sonuç Raporu, 2017
- Türk Eğitim-Sen. “Din Eğitimi Çalıştayı”, 2015.
- Ültanır. “Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23/2 (2003), 291-309.
- Yaman, Süleyman. “Çoktan Seçmeli Madde Tipleri ve Fen Eğitiminde Kullanılan Örnekleri” 2/2 (2016), 151-170.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, 11. Basım, 2018.
- Yiğit, Yasin - Koca, Kasım. “Din Öğretiminde Kültürel Aidiyat ve Sorumluluk Bilinci Kazanma Amacına Erişim Düzeyi Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması”. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14 (Şubat 2019).



HAFIZLIK ÖĞRETİCİLERİNİN ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK KİŞİSEL REHBERLİK UYGULAMALARI

Gülsüm TAŞ¹ & Mehmet KORKMAZ²

Giriş

İnsan öğrenme ve inanma potansiyeli ile gözlerini dünyaya açan, sonra bu ihtiyaçlarını karşılamak üzere çevresiyle etkileşime giren bir varlıktır. İnsanın bu özelliğinden dolayı nerede bir insan toplumu var olmuştaysa orada aynı zamanda inançların sistemli hale dönüştüğü din ve insan öğrenmelerinin düzenli çabalarla gerçekleştirilmeye çalışıldığı eğitim uygulamaları görülmüştür. Bu özelliğinden dolayı din ve eğitim insanlık tarihi ile yaşıt iki olgudur. Nitekim tarihsel süreç içerisinde bu faaliyetler belli bir gelişme kat ederek eğitim ve din kurumları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde son ilahi din olan İslam

¹ Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi, glsmts2016@gmail.com

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, mkorkmaz@erciyes.edu.tr

öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik etmiş, bilenlerin bilmeyenlerden farklı olduğunu, insanın ancak hakikatleri öğrenerek gelişebileceğini vurgulamıştır.

İslam peygamberi Hz. Muhammed (sav) kendisine vahyedilen ayetleri çevresindeki insanlara tebliğ etmiş, Hz. Peygamberi örnek alan sahabeler de bu ayet ve hadisleri öğrenerek, hayatlarına tatbik etmişlerdir. Böylece genel anlamda eğitim özel anlamda ise Kur'an öğrenme ve öğretme faaliyeti evlerde, çarşı pazarda, mescitlerde, kütaplarda, sonraki asırlarda ise medreselerde devam etmiştir. İslam eğitim kurumlarının programları Kur'an etrafında şekillenmiş, bununla birlikte özel olarak Kur'an'ın okunmasıyla ilgili bilimler üzerine de medreseler kurulmuştur (Çelebi, 1974, 41). "Dâru'l Kur'ân", "Dâru'l Huffâz", "Dâru'l Kurrâ" adlarıyla anılan bu kurumlar Kur'an ilimleri ve eğitimi konusunda daha sistemli ve üst düzey eğitim imkanı sunmuştur.

Gerek Selçuklular gerekse Osmanlılarda ilk mekteplerde Kur'an okumaya dair temel bilgi ve becerileri kazanan yetenekli öğrenciler isterlerse, hocalarının rehberliğinde hafızlık eğitimi almışlardır. Diğer taraftan bu alanda kendini geliştirmek isteyen, kabiliyetli öğrenciler medrese düzeyindeki Dar'ul Kurra'ya devam ederek, "ilm-i kıraat", ve "ilm-i meharic-i huruf" gibi konuları derinlemesine öğrenmişlerdir. Aynı şekilde Osmanlılarda mekteplerde Kur'an öğretimi hemen her dönemde ağırlığını korurken, genellikle bu derslerde Kur'an'ın açıklanması ve anlaşılmasından ziyade, onun yüzüne okunmasına ve ezberlemesine odaklanılmıştır. Örneğin Tanzimat'tan sonra ilk mekteplerin programlarında Elif-bâ, Amme cüzü, Tecvid gibi derslere yer verilmiş, hatta ilk mektep programları bir öğrencinin Elif-bâ'dan başlayıp, Kur'an-ı ilerleyen sınıflarda (3.4.5.) iki, üç kez hatmetmesine imkân verecek şekilde tasarlanmıştır (Öcal, 2011, 454-11).

Cumhuriyetin başlangıcında 1923-24 yılında ilk mekteplerin programlarında "Kur'an-ı Kerim ve Malumat-ı Diniye" adlı bir derse yer verilmiş ve ilkokullarda Kur'an öğretimi de gerçekleştirilmişken, iki yıl sonra bu dersin içeriğinden Kur'an-ı Kerim'in öğretimine ilişkin konular çıkartılmıştır. Böylece geniş öğrenci kitleleri on yıllar boyunca örgün eğitim sürecinde Kur'an öğreniminden mahrum kalmıştır. Bu dersin tekrar okul programlarına dönmesi, ancak 2012

yılında seçmeli olarak gerçekleştirilmiştir.

Örgün din eğitimi alanındaki serüven özetle böyle iken yaygın din eğitimi alanında ise kısmen de olsa bazı dikkat çekici gelişmeler yaşanmıştır. 2 Nisan 1925 tarihinde Kur'an kursları konusu ilk defa Meclis gündemine gelmiş, bu çerçevede o günkü adıyla, Diyanet İşleri Reisliği bünyesinde Kur'an hafızı yetiştirmek üzere, 10 kişilik "huffaz muallimi" kadrosu tahsis edilmiştir. Aynı yıl dokuz "Kur'an kursu" açılarak, eğitim-öğretime başlanmıştır. Ne var ki bu alan da uzun yıllar ihmal edilmiş, Kur'an kursları ve Hafızlık eğitimi kurumsal bir gelişme (program, eğitici, mekan vb.) gösterememiştir. Büyük gayretler harcanan hafızlık eğitimi uzun yıllar belli bir eğitim programı olmadan, hocaların kendi kişisel deneyimleriyle gerçekleştirilmiştir. Nihayet 2010 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı, hafızlık eğitiminde belli bir eğitim anlayışı ve uygulama birliği sağlamak amacıyla, yeni bir "Hafızlık Eğitim Programı" uygulamaya koymuştur. Söz konusu programla hafızlık geleneğinin eğitim biliminin verilerinden de yararlanılarak geliştirilmesi, hafızlık eğitiminin belli bir sisteme oturtulması amaçlanmış, hafızlık eğitiminin azami 24 ayda tamamlanması hedeflenmiştir. Daha sonra bu program 2021 yılında güncellenmiştir.

Günümüzde hafızlık, resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarında gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ve kimi hocaların bireysel gayretleriyle sürdürdükleri hafızlık eğitimi çalışmaları da bulunmaktadır. Kimi büyük köy ve kasabalardan şehir merkezlerine kadar çeşitlilik gösteren bir çevrede hafızlık eğitimi uygulamalarına rastlamak mümkündür. 1990'lı yılların sonlarında karşılaşılan kısıtlamaların kalkmasıyla birlikte bugün hafızlık eğitimine yönelen öğrencilerin profilleri de değişmiştir. Nitekim bugün ilkökul öğrencilerinden üniversite öğrencilerine kadar çeşitlilik gösteren bir öğrenci grubu hafızlık eğitimi alabilmekte, ayrıca örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi yeni projeler denenmektedir (Şahin, 2019, 44).

Hafızlık eğitimi, öğrenci tarafından Kur'an-ı Kerim sayfalarının düzenli olarak ezberlenmesi, ezberlerin hocaya dinletilmesi, daha önceden ezberlenen sayfaların belli bir tekrar ile sürekli hafızada tutulması; öğreticinin onayı alındıktan sonra yeni bir sayfaya geçilmesi, bu şekilde ilerleyerek Kur'an'ın tümünün ezberlenmesi

gibi bir dizi süreci içermektedir. Böylesi bir süreç güçlü bir zeka, sabır ve motivasyon gerektirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu süreçte gayret, sabır, moral ve motivasyonlarının sürekli yüksek tutulması ve sağlıklı bir kişilik inşa edebilmeleri büyük bir önem arz etmektedir.

Hafızlık öğrencileri ve özellikle yatılı Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi alan öğrenciler, ailelerinden, akranlarından ve sosyal çevrelerinden uzak kalmaktadırlar. Bu öğrencilerin 2-3 yıl süreyle kursta kaldıkları, çok az tatil yaptıkları ve yoğun bir tempoyla ders çalıştıkları bir gerçektir. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı da hafızlık eğitiminin yoğun ezber süreçlerinde öğrencilerin dinlenme, sosyalleşme, kültür, sanat, spor vb. ihtiyaçlarını karşılamak ve sağlıklı bir gelişim sergilemelerine yardımcı olmak amacıyla programda müstakil olarak "sosyal etkinlik ve rehberlik" adlı bir alana da yer vermiştir (DİB, 2021).

Programların uygulayıcısı olan öğretici açısından bakıldığında ise, hafızlık eğitimi alan, genel kültür, pedagojik formasyon gibi genel yeterliklerin yanı sıra, bireyi tanıma, onların gelişim ve öğrenme özelliklerini bilme, onlarla etkili iletişim kurma ve onlara rehberlik yapma gibi daha özel yeterlikleri gerekli kılmaktadır. Aynı şekilde bu alan öğrencilerin gelişimine uygun öğrenme-öğretme ortamları oluşturma, öğrencilerin sorunlarının çözümü için ilgili kişi ve uzmanlarla işbirliği yapma, öğrenme-öğretme sürecini planlama, uygulama, değerlendirme, öğretim sürecindeki eksiklikleri belirleyerek tedbir alma, görev çerçevesinde dinî konularda danışmanlık ve rehberlik yapma gibi yeterlikleri de içermektedir (DİB, 2014).

Hafızlık eğitim süreci diğer eğitim süreçlerinden, hafızlık öğreticiliği de öğretmenlikten ve Kur'an kursu öğreticiliğinden bu noktada farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmadan hareketle bu öğrencilerin öğretmenleriyle kuracakları iletişimin, öğreticiler tarafından anlaşılmasının ve desteklenmelerinin ruh sağlıklarının korunması açısından ne kadar önemli olduğu ortadadır. Bu nedenle hafızlık öğrencilerinin hafızlık öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak, öğrencilerinin kendilerini tanıyıp anlamalarına, sorunlarını çözmelerine, çevreleriyle dengeli ve sağlıklı iletişim sağlayabilmelerine, böylece kendilerini geliştirip öz denetimli,

mutlu ve huzurlu bir birey olabilmelerine de kılavuzluk etmek durumundadırlar (Korkmaz, 2009, 255).

Toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümler, eğitim bilimlerindeki yeni anlayışlar, teknolojik gelişmeler her kurumu olduğu gibi hafızlık eğitimini de etkilemektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitimi veren öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerini nasıl gerçekleştirdikleri, bu bağlamda neler yaptıkları sorgulanmaya muhtaçtır. Dolayısıyla bu çalışmanın temel problemini *Hafızlık öğretmenlerinin hafız öğrencilere yönelik kişisel rehberlik uygulamaları nelerdir?* sorusu oluşturmuştur. Bu temel problem çerçevesinde ele alınan alt problemler ise şunlardan oluşmaktadır:

- Hafızlık öğretmenlerinin, kişisel rehberlik konusundaki görüşleri nelerdir?
- Hafızlık öğretmenleri öğrencilerini nasıl tanımaktadırlar? Bu amaçla neler yapmaktadırlar?
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye yönelik bilimsel, sanatsal, sosyal, kültürel, sportif vb. ne gibi etkinlikler düzenlemektedirler?
- Hafızlık öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişimleri nasıldır?
- Hafızlık öğretmenleri verilen eğitimin bireyde olumlu kimlik oluşturmaları için neler yapmaktadırlar?
- Hafızlık öğretmenleri öğrencilerin sorumluluk ve görev bilinci edinmeleri için ne gibi uygulamalar yapmaktadırlar?
- Hafızlık öğretmenleri öğrencilerin endişe ve kaygı durumlarıyla nasıl baş etmektedirler?
- Hafızlık öğretmenleri öğrencilerin aidiyet sorunu ve yalnızlık duyguları yaşamaları durumunda nasıl bir yaklaşım sergilemektedirler?
- Hafızlık öğretmenleri hafızlık eğitiminin bireyin anlam ve değer dünyasını geliştirmek için neler yapmaktadırlar?

Bu çalışmanın temel amacı, hafızlık öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik kişisel rehberlik uygulamalarının neler olduğunu ortaya

koymaktır. Öğrencilerin kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve çevreleriyle barışık bir hayat sürmeleri için özgüven ve özsaygı bakımından belli yeterlikte olmaları, zaman içerisinde kendileri ve çevrelerine dair oluşan kaygılarıyla gerektiği gibi baş edebilmeleri, belli ölçülerde inisiyatif alma, karar verme ve problem çözme kapasitesine sahip olmaları gerekir (Osmanoğlu, 2024, 6). Bu çerçeve hafızlık öğreticilerinin öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğrenciye rehberlik yapma, değer oluşturma ve kişisel rehberliğe ilişkin uygulamalarının neler olduğu araştırılmıştır. Çalışmada ayrıca, hafızlık öğreticilerin kişisel rehberlik uygulamalarının cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, çalışma statülerine, meslekteki kıdemlerine, hizmet içi eğitime katılma durumlarına, pedagojik formasyonlarına ve hafızlığı tamamlattığı öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sahada görev yapan öğreticilerin gerek rehberlik gerekse diğer yeterlikler (alan, pedagojik formasyon vb.) açısından durumlarını ortaya koymak, bu konuda hissedilen ihtiyaçları ve yaşanan sorunları tespit etmek, bu sorunların çözümüne yönelik hizmet içi eğitim, vb. çözüm önerileri geliştirmek bakımından faydalı veriler sunabilir. Bu sahada çalışacak araştırmacılara belli düzeyde kaynaklık edebilir.

Bu araştırmaya hafızlık öğreticilerinin “kişisel rehberlik” uygulamalarının neler olduğu konu edilmiştir. Bu çerçevede onların eğitsel ve mesleki rehberlik uygulamaları araştırılmamıştır. Ayrıca onların alan bilgisi ve genel kültür yeterlikleri de araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma mülakat verilerine dayandığından genel olarak mülakat tekniğine özgü sınırlılıklar bu araştırma için de geçerlidir. Araştırma bulguları hafızlık öğreticiliği yapan on iki hocayla yapılan mülakat sorularının cevaplarıyla sınırlıdır.

A. Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseninde örneklem, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireylerden

oluşmaktadır. Olgubilim (fenomenoloji) deseninde olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarabilmek için en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede on iki hafızlık öğreticisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler araştırma raporunda betimlenmiştir.

2. Çalışma Grubu

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet		
	Erkek	Kadın
	3	9
Medeni Durum		
Evli	3	4
Bekar	-	5
Yaş Aralığı		
20-25	-	3
26-30	1	2
31-35	-	1
36-40	-	3
41-45	2	-
Eğitim Durumu		
Ön Lisans	-	1
Lisans	2	6
Yüksek Lisans	1	2
Pedagojik formasyon Eğitimi		
Alanlar	3	6
Almayanlar	-	3
Hizmet içi kurs		
Alanlar	2	5
Almayanlar	1	4
Hizmet süresi		

0-5 yıl	2	4
6-10 yıl	1	3
11-15 yıl	-	2

Araştırmaya 3 erkek ve 9 kadın olmak üzere 12 öğretici katılmıştır. Bunların 3'ü evli 9'u bekaardır. Aynı şekilde bu katılımcıların çoğunluğu 25-30 yaş arasındır. Dolayısıyla katılımcıların genç bir profil oluşturduğu söylenebilir. Katılımcılardan 8 tanesi lisans, bir tanesi ön lisans ve 3 tanesi de yüksek lisans mezunudur. Bunlardan 9'u pedagojik formasyon eğitimi aldığını ifade ederken, 3 öğretici ise bu eğitimi almadığını belirtmiştir. Aynı şekilde meslek için de kendini geliştirmek maksadıyla hizmet içi kurs veya seminer aldıklarını söyleyenler 9 kişi iken, böyle bir eğitim almadığını söyleyenler ise 3 kişidir. Katılımcıların 10 yıl ve aşığı gibi oldukça yeni sayılabilecek bir kıdeme sahiptir.

3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmaya ilişkin verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle ilgili literatür taranmış belli bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra sorular din eğitimi bilimi alanında uzman olan iki hocaya inceletilmiştir. Düzeltmeleri yapılan form daha sonra ön uygulamaya tabi tutulmuş, buna göre bazı sorulara ekleme, çıkarma ve düzeltmeler yapılmıştır. Son şekli verilen formlar fiilen hafızlık öğreticiliği yapan kişilere yüz yüze olmak üzere uygulanmıştır. Görüşmeler hem yazılı hem de sesli kayıt altına alınmıştır. Veri kaybını önlemek ve dile getirilen görüşlerin kime ait olduğunu tespit etmek amacıyla her bir katılımcıya ayrı bir kod verilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Mülakatlarda sorulan sorulardan elde edilen veriler araştırmanın temel ve alt problemleri çerçevesinde oluşturulan ana ve alt temalara, kategorilere göre çözümlemeye tabi tutulmuştur. Bu kapsamda betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veriler oluşturulan ana ve alt tema başlıklarına göre yeniden düzenlenip, bunları açıklayan ya da örnek oluşturan görüşler ilgili yerlerde doğrudan alıntılar şeklinde kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir (Yıldırım

- Şimşek, 2021, 243). Daha sonra bu veriler ilgili konu başlıkları altında ilgili literatürden de yararlanılarak yorumlanmış, gerektiği yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak yapılan yorumlar zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

B. Bulgular ve Yorumu

Bu bölümde araştırmaya katılan hafızlık öğreticilerinin çalışma kapsamında kendilerine sorulan mülakat sorularına verdikleri cevaplar ışığında oluşan temalara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Öğreticilerin Kişisel Rehberlik Konusundaki Görüşleri

Hafızlık bireysel ve meşakkatli bir yolculuktur. Bu yolculukta öğrenci çok defa nefsinin, arkadaş çevresinin, kitle iletişim araçlarının, daha başka pek çok unsurun meydan okuma ve tehditlerine maruz kalır. Bütün bunlarla tek başına mücadele edebilmek ve başarıya ulaşabilmek oldukça güçtür. Bunun için öğrencinin her zaman kendine yol gösteren, motive eden, çalışma tekniklerini öğreten bir rehber ihtiyacı vardır (Cebeci - Ünsal, 2006, 27-52). Dolayısıyla iyi bir öğretici aynı zamanda iyi bir rehber olmak, rehberlikle ilgili ilke, teknik ve süreçleri bilmek zorundadır. Zira ancak bu yetkinliklere sahip bir öğretici öğrencilerin çeşitli konulardaki ihtiyaçlarını ve sorunlarını sağlıklı teşhis edebilir. Bu sorunların çözümü konusunda onlara kılavuzluk edebilir. Onların güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olacak, kendilerini geliştirmelerine imkan sağlayacak etkinlikler düzenleyebilir. Bu bağlamda araştırma kapsamında katılımcılara “Öğrencilere yönelik kişisel rehberlik hizmetleri deyince ne anlıyorsunuz? Bu kapsamda neler yapıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz? soruları yöneltilmiştir. Onların bu kapsamda verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Öğreticinin öğrenciyle birebir görüşmesi, onu tanımaya çalışması, evdeki ya da kurstaki ya da yatılıysa eğer ders dışında kalan zamanlarını değerlendirmesi konusunda yol gösterici olması, karşılaşılabileceği zorlukları önceden tahmin edip neler yaparsa bu zorlukların üstesinden gelebileceği ile ilgili ona bilgi vermesi aklıma geliyor. (K1)

Bu anlamda öncelikle ona ezber yaparken nasıl bir yol izleyeceğini öğretmeli ne gibi teknikler uygulanabileceğini ona öğretmesi gerekiyor Günlük çalışma rutini konusunda bilgi vermesi Zamanını nasıl

değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili ona programlar çizmesi gerekiyor özellikle gündüzlüyse.” (K1)

“Daha çok sınıf içerisinde öğrencilerin durumuna yönelik toptan edinilmiş bir bilgi olarak değil de ilk etapta öğrencinin kendi yapısı, aile hayatı, istekleri, duyguları, düşünceleri, hayata bakış açısı gibi hususlarla alakalı olarak bir gözlem içerisinde olup ondan sonra buna yönelik bir çalışmayla her bir öğrenciye şahsi olarak rehberlik yapmaya çalışıyorum.” (K2)

“Her birinin ayrı ayrı psikolojisi üzerinde düşünüp onlara bize anlatımlarına göre yaklaşılmaya çalışıyoruz. Burada ailelerinden uzaklar aslında, anne- baba yok biz onlar için aile oluyoruz.” (K3)

“Bunun tecrübeyle alakalı olduğunu düşünüyorum, öğrenciyi hemhal oldukça zamanla daha iyi tanıyoruz.” (K4)

“Bu kapsamda çocukların psikolojisini ele alarak konuşmalar yaparım. Onların bakışları, oturuş - kalkışları ya da dersi veremeyince jest ve mimikleriyle onları değerlendiriyorum. Bu tespitlerime göre ben bunu söyleyebilirim, bunu yapabilirim diyorum. Cumartesi günü rehberlik dersimiz oluyor ama ben o günle sınırlamıyorum ihtiyaç duyduğum her an bunu dile getiriyorum. Öğrenci neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilsin diye doğru bir yönde yönlendirmeye çalışıyorum. Genel olarak onların ruh haline bağlı konuşmalar yaparım.” (K5)

Yukarıdaki mülakat verilerine bakıldığında, K1 hariç, katılımcıların kişisel rehberlik konusunda sınırlı bir kavram dağarcığına sahip oldukları söylenebilir. Zira bu öğretici kişisel rehberliği, öğrencilerini psikolojik açıdan tanıma, aile yapısını bilme, karşılaşılabilecekleri zorluklara ilişkin yol gösterme, onların istek, duygu ve düşüncelerini önemseme, öğrencinin ders dışındaki vakitlerinin verimli kılınması adına yardımcı olma, rehberlik sağlama noktasında ulaşılabilir olma gibi hususlar üzerinden açıklamışken, diğer öğreticiler oldukça genel ve eğitim bilimleri terminolojisine çok uygun düşmeyen açıklamalar yapmışlardır.

Aynı şekilde K1 kişisel rehberlik bağlamında daha somut, gözlenebilir etkinlikler yaptığını ifade ederken, diğer katılımcılar, “rehberlik yaparım”, “onlarla konuşurum”, “aile gibi oluyoruz” gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler samimiyet ve görevi coşkuyla yapmak bakımından dikkat çekici bir gösterge olarak değerlendirilebilirse de, öğrencilere yönelik kişisel rehberliğin nasıl yapıldığı, aile gibi olmak için neler yapıldığı gibi konularda yeterince açıklayıcı bilgi sunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğreticilerin kişisel rehberliğin kavramsal çerçevesini bilme ve bu kapsamda gerçekleştirilebilecek etkinliklere dair somut örnekler ortaya koyma bakımından eksikliklerinin olduğu savunulabilir.

2. Öğreticilerin Öğrenciyi Tanıma Konusunda Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Genelde eğitim faaliyetleri özelde ise hafızlık eğitimi bireyin kendini geliştirmesi, ilgi duyduğu alanlarda beceri kazanması, inanç, anlam ve değer dünyasını oluşturup geliştirmesi için gerçekleştirilir. Dolayısıyla bu faaliyetlerin amacına ulaşabilmesi her şeyden önce bireyin tanınmasına bağlıdır. Eğitim sürecine katılan her bireyin farklı özellikleri söz konusudur.

Her birey, gelişim dönemlerine göre, farklı bilişsel ve duyuşsal süreçlerden geçmekte, bu süreçlerde bir takım özellikler kazanmaktadır (Senemoğlu, 2018, 39-90). Öğretici öğrencinin gelişmesi yani öğrenmesi için gerekli olan yaşantı çevresini düzenleyip, kontrol ederek ona kılavuzluk eden kişidir (Fidan - Erden, 1998, 60). Öğrenme esasında bireysel bir süreçtir. Nitekim hafızlık eğitimi programında da bu konuya dikkat çekilir. Buna göre hafızlık yaptıran öğretici her öğrencinin bilgiyi alma, işleme, kodlama ve değerlendirme süreçlerinin farklılık gösterdiğini bilerek hareket etmelidir. Zaten hafızlık eğitimi programın da bu ilke doğrultusunda, özellikle Kur'an-ı Kerim ezber dersinde içerik oldukça esnek olarak belirlenmiştir. Öğreticiler öğrencilerin yetenekleri, kapasiteleri, öğrenme hızları ve motivasyonları vb. doğrultusunda programda belirlenen süreleri kısaltabilecekleri gibi, standart olarak belirlenen sürede veya hafızlığını tamamlayamayan öğrenciler için Hafızlık Takip Komisyonu kararıyla ek süreler de verebileceklerdir (DİB, 2010).

Hafızlık yaptıran bir Kur'an kursu öğreticisinin etkili bir din öğretimi gerçekleştirebilmesi, öğrencilerine kılavuzluk ve rehberlik edebilmesi için onları iyi tanıması; onların bilişsel, duyuşsal, dini-ahlaki gelişim özelliklerini, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve beklentilerini, akademik özgeçmişlerini, aile çevrelerini, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını iyi bilmesi gerekmektedir (Özgüven, 2002, 43). Öğreticilerin bu özellikleri bilmesi elzemdir. Zira bunlar bilinmeden hangi öğrencinin neye ihtiyacının olduğu, gelişimi için ona nasıl bir plan ve öğrenme ortamı oluşturulacağı, eğitim süreçlerinin, zamanın vb. nasıl düzenleneceği sağlıklı şekilde belirlenemez. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerini tanımak için neler yaptıkları sorulmuştur. Onların bu

konuda vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıdadır.

"Sınıf hocaları olarak haftanın 6 günü beraberiz, dersten sonra etüt yapıyoruz kızlarla sohbet yapıyoruz, sınıf grubumuzda iletişim halindeyiz. Öğrencileri zaman geçtikçe tanıdım ve bir olay olunca nasıl tepki verirler anlayabiliyorum. Ders dışında özel olarak öğrencilerle sorunları hakkında konuşuyorum. (K₁)

Onları tanımak biraz şu şekilde oluyor: kurumda yatılı olduğumuz için uzun yıllar birlikte yaşıyoruz. (K₂)

Arkadaşları ile olan diyalogları sürecinde öğrenciyi tanımaya çalışıyoruz. İlgili alanlarını fark etmeye çalışıyoruz. Öğrencilerim gündüzlü kursta olduğu için dezavantajlı. (K₃)

"Onları tanıyabilmek için mesela bir sahabe ismi çektiyorum. En sevdiğiniz sahabe kimdir orada o kişi zaten kendini ortaya koyuyor. Orada neden o sahabeyi seçtin diyorum. Bir kişilik analizi yapıyorum ya da mesela Peygamber efendimiz kişiyi tanımak için rüyasını sorarım bazen onu da yapıyoruz. Onun psikolojik durumunu, ruh halini bu şekilde anlayabiliyoruz (K₅)

"Aile ziyaretleri yapıyorum bu öğrenci nasıl bir ortamda yetişmiş anne baba nasıl? Onlarla iletişim halinde oluyorum. Anne babanın tavrı nasıl bunları özümseyip bir araya getirip o çocuk hakkında bilgi sahibi olmaya çalışıyorum. Ekstraadan bazen ders sırasında herhangi bir konuya yönelik bir soru ortaya atıyorum o öğrencinin buna ilgisinin olup olmadığı ya da oraya karşı duygusal bir yakınlığının olup olmadığı gibi konuları anlamaya çalışıyorum. (K₆)

Yukarıdaki görüşler analiz edildiğinde öğreticilerin öğrenciyle sohbet etmek, onlarla çeşitli etkinlikler hakkında konuşmak, onları gözlemlemek, sahabe analizi! yaptırmak, rüya analizi yapmak ve aile ziyareti yapmak gibi yollarla onları tanımaya çalıştıkları söylenebilir. Elbette öğrencilerle konuşmak, onlarla vakit geçirmek ve aile ziyareti yapmak gibi etkinlikler bireyi tanımak bakımından öğreticilere anlamlı bilgiler sunabilir. Bununla birlikte, rüya analizi yapmak, sahabenin kişilik özelliklerini konuşmak gibi etkinliklerin öğrencileri tanımak için ne kadar bilgi sunabileceği tartışılabilir.

Bu bağlamda öğreticilerin genelinin eğitim bilimi ve özellikle rehberlik literatüründe bulunan bireyi tanıma tekniklerinden (gözlem, anket, görüşme, otobiyografi, sosyometri, problem tarama envanteri, zaman çizelgesi vb.) yeterince haberdar olmadıkları ve biraz da deneme yanılma ile öğrencilerini tanımaya çalıştıkları söylenebilir (Korkmaz, 2019, 81-110). Bu bağlamda öğrenciyi tanıma tekniklerini kullanmadan yapılacak eğitim ve bireysel rehberlik etkinliklerinin de kazanımlar bakımından sınırlı katkı sunacağı savunulabilir.

3. Öğreticilerin Öğrencilerin Aidiyet ve Yalnızlık Sorunu Yaşama Konusunda Ne Düşündüklerine İlişkin Görüşleri

Hafızlık eğitimine katılan öğrencilerin her birinin farklı kişisel ve ailevi özellikleri söz konusudur. Kimi öğrenciler, daha sosyal, dışa dönük, kimileri içine kapanık, kimileri daha fazla sabırlı, kimileri aceleci, kimileri serinkanlı, kimileri daha duygusal, kimileri bağımsız hareket etmeye daha düşkün iken, kimileri çevrelerine daha bağımlı, daha fazla güven, teşvik, cesaret isteyen bir yapıda vb. olabilir. Aynı şekilde kimi öğrenciler yeni katıldıkları veya bulundukları çevreye, şartlara daha kolay uyum sağlayabilirken kimileri bu ortam ve şartlara çok daha zor alışabilir.

Öğrencilerden bazıları aile ve çevrelerinin beklentilerinden daha fazla etkilenebilir. Yine onların bazıları alışkanlıkları bakımından da farklılıklar gösterebilir. Kimileri daha tertipli, düzenli, kimileri dağınık olabilir. Aynı şekilde kimileri temizlik, kursa giriş-çıkış, yatma kuralları vb. açısından daha uyumlu, kimileri daha sorunlu olabilir. Kimileri düzenli ders çalışma alışkanlığına daha önceden sahip olmuş olabilir. Kimileri ise buna alışmamış olabilir. Aynı şekilde onların birbirlerinden farklı tutumları, tavırları da olabilir. Mesela öğrencinin kursa, hocalarına, arkadaşlarına, ailesine, hafızlığa, Kur'an öğrenmeye veya çeşitli durumlara karşı farklı tutumları olabilir. Bütün bunlar onların kursa uyumunu, arkadaşlık ilişkilerini, derslerdeki başarılarını ya da başarısızlıklarını doğrudan etkileyebilir.

Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin yatılı hafız öğrencilerin aidiyet ve yalnızlık duyguları yaşayıp yaşamadıkları konusunda ne düşündükleri, aidiyet duymayı ve yalnızlık duygusu çeken öğrencileri varsa bunlarla baş etmeleri için neler yaptıkları sorulmuştur. Bu kapsamda verilmiş olan cevaplardan bazıları şöyledir:

"Kursa ilk geldikleri dönem kursa alışmama, aileyi çok özleme sıkıntısıyla karşılaşıyoruz. Normalde ayda bir ailesinin yanına gitmesi gerekiyorken başlangıçta bu tür öğrencileri her hafta sonu ailelerinin yanına göndermeye çalışıyoruz. Şahsi telefonumuzdan aileleriyle iletişim gibi çeşitli imkanlar sunuyoruz. Ayrıca öğrenci zamanla arkadaş ve hocalarına alışıp bağlanıyor, iyi bir ilişki ve iletişim kuruyor. Hocalar olarak şefkatle muamele ediyoruz." (K3)

"Aileden ayrılık özelliikle yaşları küçük çocuklar için çok zor, bu sebeple gündüzlü hafızlık programlarının geliştirilmesi daha iyi olur, çocuğun

ailedeki bağı koparılmamalı. Ya da dış dünyayla akranlarıyla tamamen bağını kesecek, kurstan sonraki süreçte bundan kaynaklı belli problemlere yol açacak tarzda bir eğitim sergilenmemeli.” (K5)

“Öğrenci kursa geldiğinde hemen gidersem aileme ayıp olur diye düşünüyor bu motivasyonla oraya bağlanıyor ya da geldiği vakit hemen sosyalleşeceği bir arkadaş grubu kurup onunla motivasyon buluyor. (K1)

Bu tür sorunlar doğal olarak yaşanıyor. Biz hocalar olarak burada olduğun için ne kazandın burada olmasaydın neler kazanacaktın yaz, hangisi sana daha makul geliyor düşün buna göre devam et deyip, bir amacın olduğu şuurunu öğrenciye kazandırmaya çalışıyoruz. Ailesi yakın olanlara bazen yarım gün müsaade ediyoruz. Ailesi uzak olanlara amacını hatırlatıp motivasyon veriyoruz. Ama erkek öğrenciler aileye karşı özlemini çok fazla dile getirmiyorlar.” (K1)

“Bu konuda öğrencilerin yakın arkadaşı varsa kursta çok sıkıntı çekmediklerini düşünüyorum. Kursa bağlanamayan, ailesine çok bağlı olan nadir öğrenciler var. Bunlar için de çeşitli etkinlikler yapılıyor.” (K2)

“Öğrencilerin kuruma, arkadaşlarına, hocalarına karşı aidiyet duygusu çok yüksek olduğu için bu tür sıkıntıları hiç yaşamıyorlar. Öğrenciler pek çok şeyi birlikte yaptığı için bu duyguyu hissetmiyorlar.” (K4)

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılaacağı üzere, özellikle yatılı kurslarda kalan hafızlık öğrencileri, eğitim dönemlerinin başlangıcı gibi zaman dilimlerinde kursa, arkadaş çevresine, kurstaki eğitim süreçlerine alışma konusunda sorunlar yaşamakta, bir kısmı yalnızlık ve aile özlemi çekmektedirler. Haliyle bu durum onların kursa adaptasyonunu, eğitim sürecine motivasyonunu etkilemektedir. Bu konuda farklı düşünen hocalar da bulunmaktadır. Onlar ise bu sorunların çok az yaşandığı görüşündedirler.

Kursa geldiği günlerde yalnızlık, kendini kursa ait hissetmeme, yabancılaşma vb. duygular yaşayan öğrencilere yönelik olarak öğreticiler bu günlerde öğrencilerine karşı daha şefkatli ve anlayışlı davranarak, onlara aileleri ile görüşmeleri için daha fazla izin vererek, buna imkan yoksa telefonla görüştürerek, onların arkadaş edinerek bu süreci daha kolay atlatmasına yardımcı olarak, onlara hayatın ve kursun amacına dair motivasyon konuşmaları yaparak, kurs ortamında sıcak ve samimi bir atmosfer oluşturmaya çalışarak bu tür sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Öğreticilerin özellikle kursun başlangıç günlerinde oryantasyon eğitim programları düzenlemesi, daha önce kursa gelip bu süreçleri önceden yaşayıp, kursa uyum sağlamış öğrenciler ile kursa yeni gelen öğrenciler arasında akran grupları oluşturmaları, kursun ilk günlerindeki eğitimi sosyal, sportif, kültürel, eğlenceli etkinlikler

üzerine yoğunlaştırmaları bu tür sorunların çok daha kolay aşılmasına yardımcı olabilir.

4. Öğreticilerin Öğrencilerin Endişe ve Kaygı Durumlarıyla Nasıl Baş Ettiklerine İlişkin Görüşleri

Hafızlık eğitimine katılan öğrencilerin endişe ve kaygı yaşayabilecekleri pek çok durum söz konusudur. Kimi öğrenciler yeni bir ortama gelmiş olma, kimileri arkadaş bulamama, kimileri beden yapılarını normal karşılamama, kimileri kendini başkalarının başarıları ile kıyaslama, kimileri, kursta verilen yemek, yatak vb. hizmetleri beğenmeme, kimileri yeni bir zaman düzenine alışamama vb. nedeniyle bu tür sorunlarla karşı karşıya kalabilir. Bütün bu sorunlar onların sadece beden ve ruh sağlıklarını değil, akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini, kişiliğini de etkileyebilir. Dolayısıyla hafızlık öğreticilerinin öğrencilerinin bu tür sorunlarına karşı duyarlı olması, bunları öğrenecekleri bireyi tanıma tekniklerini bilmesi, öğrencilerini düzenli olarak takip etmesi, bu tür sıkıntıları olan öğrencileri varsa vakit geçirmeden gücü ve bilgisi yetiyorsa kendisi, bilgisi yoksa profesyonel destek olarak onlara yardımcı olması önemlidir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğreticilerin öğrencilerinin endişe ve kaygı durumu yaşayıp yaşamadıkları, eğer yaşıyorlarsa endişe ve kaygı durumlarıyla nasıl baş ettikleri konusundaki görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda dile getirilen bazı görüşler şöyledir:

"Hafızlık yapmaya geldikleri vakit başarabilecek miyim sorgulamasına girip bu kapsamda kaygılar yaşıyorlar. Bu konuda onları şu şekilde motive ediyorum: Standart bir hafızaya sahip ve sorumluluklarını bilen bir insanın bu işi azami üç senede yapabileceğini, bu bakımdan standart bir insan hafızasının buna müsait olduğunu ifade ediyorum. Zamanla zihnin genişlemesiyle öğrencilerin günlük daha fazla ezber yapabildiği örneklerden bahsediyorum." (K3)

"Endişe ve kaygı daha çok hafızlığın başında hafızlığı yapamama inancı sebebiyle oluşuyor. Bu durumda onların üstüne çok gitmeyip yapabilecekleri tarzda mesela tek tek ayet ezberi ver şeklinde çalıştırıyorum." (K6)

"Öğrenci büyük hedefi görünce bunu yapamam diye yoğun kaygı yaşıyor ama bunları küçük parçalara bölüp ona gösterdiğimizde rahatlıyor. Önce küçük hedefler belirleyip sonra bunları büyük hedeflere çevirerek kaygı ve endişe düzenlemesi yoluna gidiyoruz." (K4)

"Öğrencilerin endişe ve kaygısı genelde ders konusunda oluyor. Öğrenci ya hoca kızacak diyor ya da kendisine o başarısızlığı yakıştırıyor. Bu noktada öğrencilere çok büyük duvarlar inşa etmeyip sabır ve sebat

gerektirdiğini söylüyorum. Bu minvalde hem ders teslim etme zamanını geniş tutuyorum hem de öğrencinin birikimle elde ettiği bilgilerini tekrarlatıyorum.” (K2)

“Öğrenciler kendilerini diğer hafızlık arkadaşları içinde yetersiz hissedebiliyor. Biz onları motive edip ilk bitirenle son bitiren arasında üstünlük ilişkisinin olmayacağını açıklıyoruz.” (K4)

“Kaygı daha çok dersler konusunda oluyor. Çocukta özgüven eksikliği varsa yapabilmesine rağmen yapamayan duruma düşüyor. Bu sebeple öncelikle özgüveni aşıyoruz. Onlara aslında yapabildiklerini, gerçekte çok zorlanmadıklarını göstermeye çalışıyorum. Bunu aileyle iş birliği içinde yapıyorum.” (K5)

“Hafızlıktaki kaygının iki sebebi vardır: ya hoca çok otoriterdir ya da öğrenci dersine çalışmamış ama hocasına bunu söylememiştir. Bu durumda eğer öğrenci normal şartlarda ödevlerini yapan ama bir seferlik bu durumu yaşamış biri ise onun üstüne gitmeyip onu rahatlatma çalışıyorum. Ancak ödev vermemeyi alışkanlık haline getirmişse bu konuda onun kaygısına kaygı katıyorum, gerçekte kaygı duymadığını ama buna sığındığını düşünüyorum. Bunu fark ettiğim an bu konuda onunla konuşuyorum.” (K7)

“Kuran ayetleriyle teskinleştirmeye çalışıyorum, bir abdest al, duha namazı kıldın mı?, bir mekan değiştir gibi ona sükûnet verecek yollar gösteriyorum, çözümün Yaradan’da olacağını söyleyip halini rabbine arz etmesini tavsiye ediyorum. Onları kucaklayıp örneğin ufak bir çikolata veriyorum. Kendi yaşadığım tecrübeleri aktarıyorum.” (K1)

Yukarıda verilen katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, hafızlık eğitimine devam eden öğrenciler çeşitli nedenlerle kaygı ve endişe yaşamaktadırlar. Öğreticilerin ifadelerine göre bunlar, daha çok hafızlık sürecini başarıyla tamamlayamama inancı taşıma, aile başta olmak üzere çevrenin bu konudaki beklentilerini karşılayamama korkusu yaşama, verilen ezberleri vaktinde ve düzenli olarak yapamama, ezber yönünden daha başarılı arkadaşları ile kendini kıyaslama, ezber vermeyince hocalarının kızmasından korkma gibi nedenlerle kaygı ve endişe yaşamaktadırlar.

Bireyin geçmişte yaşadığı başarı ya da başarısızlık durumları onun gelecekteki başarı ya da başarısızlıklarını da etkileme gücüne sahiptir. Bu durum bireyin “akademik benlik tasarımı”nı da etkiler. Akademik benlik tasarımı öğrencinin belli bir konuyu öğrenip öğrenemeyeceğine, bir alanda başarılı olup olamayacağına ilişkin inancı ya da kanaatidir. Kimi öğrenciler kendisine herhangi bir görev veya sorumluluk verildiğinde “ben yaparım”, “kesinlikle başarırım” gibi söylemlerde bulunur. Dolayısıyla bu kişiler daha yüksek bir özgüvene sahiptir. Kimi öğrenciler ise bu tür durumlarda “ben yapamam”, “zaten benim ezber yeteneğim yok”, “zaten benim

kafam bu konuları almaz” vb. gibi algılara sahiptir. Dolayısıyla bu öğrencilerin akademik özgüvenleri daha düşüktür. Bu durum ezber, öğrenme, sorun çözme vb. gibi başarı ya da başarısızlıklarını da doğrudan etkiler (Erden - Akman, 2015, 227). Eğitim sürecini etkileyen hususlardan birisi de başarı beklentileridir (Erden, 2011, 151). Bunlar öğrencinin seviyesine uygun olmalı ne çok düşük ne de çok yüksek olmalıdır. Dolayısıyla, bir öğretici öğrencisi hakkında belli oranda makul, yüksek başarı beklentisi içine girer ve bunu doğru, samimi bir etkileşimle öğrencisine hissettirirse, öğrenci de buna layık olabilmek için daha çok çaba sarf edebilir. Ancak hoca, öğrencisinin geçmişte yaşadığı veya bir konuda henüz gösterdiği bir başarısızlık durumuna bakarak, “senden bir şey olmaz”, “senden hafız olmaz” vb. türünden sözler söylese, bu durum ondan daha fazla geriye gidiş yol açabilir. Onun kurstan soğuyup uzaklaşmasına, hatta Kur'an'dan bile nefret etmesine sebebiyet verebilir.

Kurslardaki ezber müfredatı, öğrencilerin bireysel özellikleri (zekâsı, anlama, kavrama kapasitesi, öğrenme hızı, öğrenme biçimi vb.) de dikkate alınarak, kolaydan zora doğru aşamalı bir düzen içinde verilmelidir. Zira öğrencinin belli bir öğrenme birimindeki başarısı bir sonrakini de etkilemektedir. Eğer daha önceki bir konuda/ezberde başarılı olmuşsa muhtemelen bir sonrakinde de başarılı olabilecektir. Ancak daha önceki bir ya da birkaç konuda başarısız olmuşsa, muhtemelen bu alt yapıyı kazanamadığından ve olumsuz duygular yaşadığından bir sonraki konuda da başarısız olabilecektir.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğreticilerin öğrencilerin öğrenmeye ve hafızlığa ilişkin kaygıları ile baş edebilmeleri için çeşitli yollar denediklerini göstermektedir. Buna göre, kimi öğreticiler aceleci davranmayarak, günlük ezber zamanlarını esneterek, kimileri ezberlenecek yerleri küçük parçalara ayırarak, kimileri öğrencilerin kazanımlarına dikkat çekerek, kimileri aile görüşmesi yaparak, kimileri öğrencinin kendini olduğu gibi kabul etmesine yönelik motivasyon konuşmaları yapmak suretiyle, kimileri de onlara dini telkinlerde bulunmak suretiyle onların bu tür kaygılardan uzaklaşıp, öğrenme süreçlerine odaklanmalarına yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Bütün bu yaklaşımlar kişisel rehberlik uygulamaları bakımından

önemli ve anlamlıdır. Bununla birlikte K7 de olduğu gibi öğrenciyi daha da kaygılandıracak yaklaşımlar sergileyen öğreticilerin de olduğu söylenebilir. Bu tür yaklaşımların yaşanmakta olan kaygı durumlarını rahatlatmayacağı gibi endişe ve kaygıyı daha da tetikleyeceği söylenebilir. Bu bağlamda istisna gibi gözüken bu tür yaklaşımlar sergileyen öğreticilerin ciddi bir pedagojik formasyon eğitimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

5. Öğreticilerin Öğrencileriyle İletişimlerine İlişkin Görüşleri

Genel bir ifade ile iletişim insanlar arasında “anlamları ortak kılma süreci” olarak açıklanabilir. Din eğitimi bağlamında iletişim, dinle ilgili davranış değişikliği meydana getirmek üzere bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması süreci olarak tanımlanabilir. Yaygın din eğitimi sürecinde etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi için, öğreticilerin, öğrencilerinin özelliklerini iyi bilmeleri, mesajlar (öğretimin içeriği) başta olmak üzere iletişimle ilgili unsurları öğrenci özelliklerini dikkate alarak seçmeleri ve düzenlemeleri, söz konusu mesajları doğru ve etkili bir şekilde ulaştırabilecek kanal ve ortamları (yöntemler, araç-gereçler vb.) kullanmaları, ayrıca sınıfta, kursta sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı, demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaları önemlidir. Böylece öğrenciler din eğitimi sürecine severek, isteyerek katılabilir, bu süreçte daha çok çaba göstererek, daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğreticilerin hafız öğrencilerle iletişim konusunda ne düşündükleri, sağlıklı bir iletişim kurmak ve sürdürmek için neler yaptıkları konusunda görüşleri alınmıştır. Onların bu kapsamda verilmiş olan cevaplardan bazıları aşağıdadır.

“Karşılaştıkları zorluklarda çoğu zaman dertleşiriz onlarla, mümkün olduğunca onları hem motive etmeye hem de zorluklara karşı dayanma gücü sağlamaya çalışıyorum. Birçok öğrencim kimseye anlatamadığı sıkıntılarını bana anlatabiliyor, bu onları rahatlatıyor.” (K1)

“Öğrencilerimle diyalog kurmakta sıkıntı yaşamıyorum.” (K1)

“Öğrenciden sadece saygı ve itaat beklemem, kendini ifade etmesini isterim. Bir öğrenci kendi hakkını savunabilmeli ve kendi hakkının ne olduğunu bilmeli. Ben öğrencileri buna yönelik yetiştirmeye çalışıyorum. Aman sus konuşma, öğrenci kısmı konuşmaz gibi bir şeye girmiyorum. Konuşmayanları konuşturmak için daha çok çaba harcıyorum.” (K2)

“Çocuk bazen tamamen içe kapanıyor o zaman da şöyle bir şey yapıyorum mesela aile ile görüşüp bu öğrenci kiminle konuşunca kendini

iyi hissediyor, ailede kim onu daha rahat hissettiriyor, kuzeniyle olur, yakın arkadaşıyla olur onunla görüştürüyoruz ki bu çocuk kendini biraz daha açsın.” (K2)

“Öğrenciden öğrenciye değişebiliyor. Ben onlara her zaman şunu aşılamaya çalışıyorum eğer evde aileniz varsa burada da ben varım. Kimisinin ailesi uzakta oturuyor, kimisinin şehir dışında oluyor. En ufak bir işinizde diyorum ki sadece bir mesajınıza bakar beni aramanız yeterli, gereken her şeyi getiririm.” (K3)

“Bazen şunu derim: hocanız değilim, arkadaşınızım. Şu an sizin arkadaşınızım ve istediğinizi paylaşım derim. Anneniz babanız yanınızda değil ama ben size anne babayım diyorum. Yeri geldiği zaman çorapsız terliksiz dolaşma hasta olursun, mindersiz oturma hasta olursun, bak ilaçlarına dikkat et, ilaçlarını al gibi bazen bir annelik vasfına dönüşebiliyoruz.” (K4)

“Karşımda duran öğrenci hiçbir şekilde güven problemi duymadan, kulandan geçenleri düşünmeden anlatması lazım. Genelde çocukların gözünün içine bakarım ve önce kendimden biraz bahsederim onlara. Hatta bazen çok özel anılarımı anlatırım ki kendilerini özel hissetsinler. Samimiyet önemlidir. Benim samimiyetimi gördükleri zaman kendilerini rahatlıkla açabiliyorlar.” (K5)

“Ben de bu konuda hâlâ tam olarak bu sorunun cevabını bulmuş değilim. Örneğin birkaç örnek vereyim çocuklara dilek şikayet kutusu herhangi bir probleminiz yemekle ilgili olsun yurt şartlarıyla ilgili olur veya hocalarımızla ilgili olur veya aileyle ilgili olur yani belki gelir idarede yöneticiye veya sınıfta hocanıza bireysel de olsa belki söylemekten çekindiğiniz konular olur veya mahrem konular olur bu konuda çok rahat bir şekilde okunaklı bir şekilde yazın kağıda isim de yazmayın dilek ve şikayet kutumuz hakim bir yerdedir oraya atın diyorum.” (K6)

“Haftada bir kez nöbetim gelir gece kursta kalırım çocuklara derim ki bana söyleyin veya bana söylemekten çekindiğinizi hocanıza söylemek istediğiniz soruyu hocanıza söyleyin. Diyanet işleri Başkanlığının hafızlık uygulama tasarımı iki dönemdir sürdürülen bir afiş var sosyal şikayet mercileri hakim yerlere biz bu afişleri asmışız. Çocuk dilerse direkt başkanlığa da yani dileğini temennisini veyahut da şikâyetini o kanallarla direkt başkanlığa da iletebilir. Anket çok az yaptım ama yapılmasında fayda buldum.” (K6)

“Bütün bunlara rağmen hafızlık eğitimini alan çocukların maalesef öz güvensiz ve merak ettiklerini sormada çekingen maalesef böyle bir gerçekte görüyorum. Eğitimin getirdiği o yorucu o baskıcı şey midir bilmiyorum. Ama çocuklarda bir iletişimsizlik görüyorum. Her istediğini sormama her merak ettiğini bildirmeme gibi bir eksikliği de görüyorum.” (K6)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, genel olarak öğreticiler öğrencileri ile iletişim sorunları yaşamadıkları ve güçlü bir iletişim içinde oldukları görüşündedirler. Bir öğretici hariç genel olarak öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçları ile ilgili olarak kendilerine rahatlıkla açılabilmesini, dertleşerek, sohbet ederek, ihtiyaç halinde aileleri ve arkadaşları ile görüşerek, kendilerini onlara açarak, göz

teması kurarak, onlarla birlikte vakit geçirerek iletişimlerini güçlü tutmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Öğreticilerin ifadelerine göre genel olarak onlar öğrencilerine karşı samimi, dostça, yerine göre bir arkadaş, baba, anne gibi davranmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Yine yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretici ile öğrenci arasındaki iletişim doğrudan yüz yüze ve samimi şekilde gerçekleşmekte, anket, şikayet kutusu gibi dolaylı yollarla iletişim daha sınırlı kalmaktadır. Bu durum öğretici-öğrenci iletişimi açısından önemli ve anlamlı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Bütün bunlara rağmen K6 öğrencilerin iletişim konusunda eksikliklerinin olduğunu, öğrencilerin bir kısmının çekingen, iletişim konusunda isteksiz, duygu, düşünce, ilgi ve talepler konusunda kendilerini yeterince ifade edemediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla bütün bu yorum ve değerlendirmelerden hareketle, genel olarak hafızlık kurslarında hoca ve öğrenciler arasında güçlü bir iletişim olduğu, bununla birlikte kısmen de olsa iletişim sorunu yaşayan ve daha fazla teşvik bekleyen öğrencilerin de olduğu söylenebilir.

6. Öğreticilerinin Öğrencilerine Yönelik Sosyal, Sportif, Kültürel vb. Faaliyet Düzenleme Durumu

Hafızlık eğitimi olgu itibarıyla yoğun bir ezber ve tekrar gibi tek düze bir zihinsel aktivite gerektirmektedir. Dolayısıyla bu süreç bir süre sonra öğrencileri yormakta ve onları bıktırabilmektedir. Bundan dolayı mevcut hafızlık eğitimi programlarında “Sosyal Etkinlik ve Rehberlik” adı altında başlı başına bir öğrenme alanı tesis edilmiştir (DİB, 2010) . Öğreticilerin burada verilen amaçlar ve ilkeler doğrultusunda öğrencilerine rehberlik hizmeti vermeleri gerekmektedir. Diğer taraftan yine mevcut uygulamaya göre, hafızlık yaptıran bir öğreticinin, “Her bir öğrenci için “Öğrenci Takip Dosyası” oluşturmaları ve “Günlük Ezber Programı” hazırlaması gerekmektedir. Bu iki görev bile öğrenciye etkili bir rehberlik hizmetinin verilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öte yanda bahsi geçen programda ayrıca, “Kur’an kursu yöneticisi/öğreticisi, programın uygulanmasına ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla, gerektiğinde kursa davet etmek suretiyle çevresindeki alan uzmanlarından destek alır (DİB, 2010).” şeklinde bir açıklamaya

da yer verilmiştir. Dolayısıyla öğretici bu rehberlik hizmetini sadece kendi vermekle yetinmemeli, gerektiğinde uzmanlardan da destek alabilmelidir. Bütün bu etkinlikler öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmesi, duyu ve zihin dünyalarını zenginleştirmesi, onları rahatlatması ve hafızlık eğitimine ilişkin motivasyonlarını canlı tutması bakımından önemli işlevlere sahiptir.

Bu bağlamda öğreticilerin kurslarının imkânları ve öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine göre belirlenen bu program dâhilinde çeşitli rehberlik ve sosyal, kültürel, sportif etkinlikler gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Araştırma kapsamında hafızlık öğreticilerinin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve becerilerine yönelik olarak hangi alanlarda, ne tür faaliyetler (bilimsel, sanatsal, sosyal, kültürel ve sportif) gerçekleştirdiklerini öğrenmek maksadıyla sorulan sorudan elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

"Doğrudan hafızlık öğreticilerinin öğrencileri yönlendirmesi gibi bir durum yok. (K2)

"Bizim gündüzlü kurs olarak çok alternatifimiz yok çok bir şey yapamıyoruz. En fazla öğrencilerimizi motive edebilecek piknikler olabilir beraber kahvaltılar olabilir ya da kandil gecelerinde yapabileceğimiz gündüz vakitlerinde yapabileceğimiz etkinlikler. Piknik gibi öğrenci normal günlük hayatında olduğu için daha çok tanıma imkânımız olabiliyor.(K3)

Sportif, sanatsal anlamda çok bir rehberlik edemiyoruz ya da onlara herhangi bir etkinlik çok fazla yapamıyoruz." (K3)

Farklı alanlarda kabiliyeti olan öğrencileri hafızlık eğitiminin o kendine has özelliği açısından ilgi alanlarına yönlendirme yoluna gidemiyoruz. Çünkü yarılacağı ya da yapmakla karşı karşıya kaldığı eğitimi sıkıntıya uğrayacak." (K4)

İlgi duyduğu alanlara öğrencilerimizi yönlendiriyoruz, örneğin kod yazılımı için kursa giden öğrencimiz var." (K1)

Türlü atölyeler açılır, bunlar bazen dikiş atölyeleri, bazen sosyal bilim dersleri üzerine açılan derslerle ilgili atölyeler, bazen de sanat atölyeleri gibi faaliyetlerle öğrencilerin yeteneklerini keşfedilmesi teşvik edilir." (K2)

"Spor Müdürlüğü ile il müftülüğü arasında protokollerimiz var. Bu kapsamda çok sık olmasa da yüzme havuzu, satranç turnuvaları, kış sezonunda kayak merkezine götürülmesi ve benzeri etkinliklerimiz var. Aynı zamanda haftada iki saat sosyal etkinlik dersimiz var. Kursta da zaman zaman değişik etkinliklerle bu tarz etkinliklere yer veriyoruz çok fazla olmamakla beraber."(K4)

"Takı tasarımı etkinliklerimiz, haftada iki gün rehberlik, haftada iki gün dini bilgiler, haftada iki gün sosyal etkinlik gibi etkinliklerimiz de var. Hoca öğrencileriyle bahçe etkinlikleri yapıyor, voleybol oynuyor.

Kütüphanemizde okuma kritiği yapıyoruz. Her hoca kendi öğrencilerine yönelik bir şeyler yapıyor. Beceri atölyesi adı altında pasta etkinlikleri yapıyoruz.” (K5)

Kursça yapılan etkinlikler var mesela gezi etkinlikleri, spor etkinlikleri, kızlar kütüphanelere götürülüyor, sinemalara, konferanslara, seminerlere. Ekstradan kursun kendi içerisinde kütüphanemiz var, etkinlik saatlerimiz var. Diyanet’in yeni sisteminde haftada iki saat toplam etkinlik yapılması gerekiyor. Zekâ oyunları oynuyoruz, kitap kritiği yapıyoruz. Mesela hava güzel olduğunda voleybol oynatıyoruz. Diyanet’in şöyle bir şeyi de var: Her ay bir konuk geliyor. Öğrencilerin hem sıkılmaması adına hem kendi yeteneklerini geliştirme adına elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz.” (K6)

Yukarıdaki bulgularda da görüleceği üzere hafızlık eğitiminde görev yapan öğretmenlerin öğrencilere yönelik çeşitli (sosyal, kültürel, sanatsal, sportif vb.) etkinlikler düzenleme konusunda ikiye ayrıldıkları anlaşılmaktadır. Genel itibarıyla öğrenci sayısı az olan ve gündüzlü olan kurslarda bu konuda herhangi bir etkinlik gerçekleştiril(e)memekte, öğretmenler öğrencilerini ana amaç olan hafızlık eğitimine yoğunlaştırmaktadırlar. Esasında öğrenci sayısının az olması veya kursun gündüzlü olması bu tür etkinliklerin düzenlenmesine mani değildir. Öğreticiler birkaç öğrenciyle de olsa veya başka bir kursun öğrencileriyle de birleşerek, gezi, okuma, spor, sanat, hobi vb. etkinlikleri yapabilirler. Bu bağlamda bu etkinliklerin biraz da eğitime ve rehberliğe bakış açısıyla ilgili olduğu, dolayısıyla söz konusu öğretmenlerin eğitim ve rehberlik ilişkisinin bütünlüğünü yeterince kavrayamadıkları söylenebilir.

Diğer bir grup öğreticinin görüşlerine bakıldığında ise onların gelende yatılı olan büyük kurslarda görev yaptıkları ve bu kurslarda öğrencilere yönelik olarak, imkânlara ve taleplere göre “kod yazma, dikiş dikme gibi etkinlikler; takı tasarımı gibi sanat becerileri; satranç, mevsime göre yüzme, kayak, voleybol gibi sportif faaliyetler; kitap okuma, kursa akademik açıdan yetkin kişileri getirme, öğrencileri bazen seminere, konferansa, geziye götürme; onlarla birlikte kursta pasta vb. yapma gibi etkinlikler yaptıkları anlaşılmaktadır. Onların ifadelerine göre bu etkinlikler istenilen düzeyde değildir ve ara sıra gerçekleştirilmektedir. Yine de söz konusu etkinliklerin öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmek, ilgi ve motivasyonlarını canlı tutmak bakımından önemli olduğu, dolayısıyla bu tür etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenlerin öğrencilere yönelik kişisel rehberlik konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

7. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Anlam ve Değer Dünyasına Sağladığı Katkıları İlişkin Görüşler

Yaygın din eğitiminin önemli bir ayağını oluşturan hafızlık Kur'an kurslarına öğrencilerin katılımı gönüllüdür. Bununla birlikte onların bu kurslara yönelme amaçları farklılık arz edebilir. Bu amaçlar onların kursa, derslere ilişkin motivasyonlarını, buraya uyum sağlamalarını, buradaki eğitsel etkinliklere katılımlarını, ders performanslarını etkileyebilir. Kimileri kendi isteğiyle, gönüllü olarak oraya gelmişken, kimileri aile, akraba baskısıyla, arkadaş etkisiyle oraya gelmiş olabilir.

Yine kimi öğrenciler Kur'an'ı ezberlemek, dini bilgileri öğrenmek dolayısıyla yeni bir değer ve anlam dünyası inşa etmek için kursa yönelmişken, kimileri ailesinden ya da yaşadığı olumsuz çevreden kurtulmak, kimileri arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmek için oraya yönelmiş olabilir. Diğer taraftan öğrenciler kursa farklı motivasyonlarla gelmiş olsalar da hafızlık eğitiminin bireye kazandırması öngörülen temel bir takım değerleri de söz konusudur. Hayatı anlamlandırmak, dini bilgi öğrenmek, inançlarını güçlendirmek, kişilik gelişimine yardımcı olmak bunlardan bazılarıdır.

Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretilere "Hafızlık eğitiminin bireye katkıları nelerdir? Kurslar kendisinden bazı temel işlevleri yerine getirmek bakımından nasıldır? Siz bu amaçla neler yapıyorsunuz?" soruları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda verilmiştir:

"Dini değerlerinin özümzenmesini hafızlıktan ayrı düşünmüyoruz. Dinimiz İslam kitap serisini okutarak, dürüstlük ve yalancılık gibi iki zıt kavramın mukayyesini yaparak, öğrencileri sıkmadan yavaş yavaş bu değerleri vermeye çalışıyoruz. Ayet ve hadislerden aklıda kalıcı şekilde bu değerleri anlatmaya, özümsetmeye çalışıyoruz." (K6)

"Hafızlık eğitimi yardımseverlik, diğerkâmlık duygularını geliştiriyor." (K2)

"Öğrencileri sorgulamaya sevk ediyorum. Bu beşer sözü değil diyorum, bu Allah kelamı. Ezber verirken bir ayetin anlamını soruyorum öğrenci bilmiyorsa anlamını yarın öğren gel diyorum." (K3)

"Biz hafızlığı sadece zahiri yönüyle ele almıyoruz. Batini yani mana yönünü geri plana atarlardan olmamamız için elimizden gelen ne varsa yapmaya çalışırız. Hafızlığı destekleyen kitaplar, filmler ya da hocaların sohbetleri, kendi aramızda münazara edip tartışabiliyoruz böylelikle hafızlığın öğrencinin hayatında vazgeçilmezi yani artık kuranla hem hal

oluyorlar.” (K2)

Her ezberlemeye başladıkları sayfayı önce mealini okumalarını tavsiye ediyorum. Hem ezber yapma konusunda daha kolaylık sağlıyor hem de ezberlemek için bu kadar çaba harcadığı metnin manasını da öğrenmiş oluyor. (K1)

“Bunu Kur'an'ın manası üzerinden ve toplu yaşamayı öğrenme üzerinden anlatmaya çalışıyoruz.” (K3)

“Özel gün ve gecelerde sohbet ederek, sahabe hayatlarını okuyarak, dışarıdan kıymetli insanlarla buluşturarak anlatmaya çalışıyoruz.” (K4)

“Öğrenci kursa gelince görüyor ki herkes her şey çok sistemsiz bu noktada zaten sorumluluk alıyor. Ertesi güne ders hazırlıyor ders veriyor bu zaten başlıca sorumluluk. Erken yaşlarda bununla karşılaşılıyor. Öğrencinin kendi yatağını toplayıp kurması bile çok temel bir şeydir. Kendi öz bakımını takip etme, yatağını kaldırma toplama vs. bu bile onlar için sorumluluktur.” (K4)

“Günlük vermeleri gereken belli düzeyde dersleri oluyor bu zaten en başta onların sorumluluğu olduğu için kendilerini onlara göre ayarlıyorlar. (K2)

Kursta verdiğimiz görevler de oluyor. Sınıf nöbeti, birbirlerinin sayfalarını takip etme, dersleri konusunda birbirini uyarma, derslere aynı saatte girme aynı saatte çıkma ve tatil saatlerinde giriş ve çıkışların belli olması ve bu noktaya dikkat etme hassasiyeti gösterme gibi konularda bu öğrencilerde sorumluluk duygusu oluşturuyoruz.” (K2)

“İbadet konuları olsun, itikat konuları olsun, peygamberimizin hayatı ve ahlak konuları var ama biz genel anlamda bu dersleri düzenli işleyemiyoruz. Çünkü öğrencilerimiz daha çok ezbere yoğunlaşmış oluyorlar. Ama onlara her zaman tavsiyem Kur'an-ı Kerim'in Arapçasını ezberlediğiniz gibi mealini tefsirini de imkân buldukça öğrenmeniz. (K1)

“Açıkçası anlam üzerinde pek bir dersimiz yok. Peygamber kıssaları, Kur'an ı Kerim'de dikkat çekici bir olay bir vakia üzerinde öğrencilere namaz öncesi ya da sonrası böyle merak uyandıracak öğrencileri okumaya sevk edecek en azından okudukları arasında merak uyandıralım diye bu çeşit şeyler söylüyoruz. Ancak öğrencilere hafızlık bittikten sonra derhal Arapça eğitimi görmeniz lazım yoksa bu ezber yetmez diyoruz. Maalesef Arapça bilmemek hafızlığının sınırlıdır.” (K4)

“Ezber sürecinde anlama pek fazla yer veremiyoruz. Hafızlığa yönelik manevi müjdelere bahsediyoruz. Diyanet işleri başkanlığında öğreticilerin Kur'an'ın anlamına hâkimiyeti çok önemli.” (K5)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğreticilerin hafızlık eğitiminin öğrencilere çeşitli katkılarının olduğuna dikkat çektikleri ve bu çerçevede çeşitli etkinlikler gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre bazı öğreticiler söz konusu kursların öğrencilerin değer dünyasını geliştirdiğini, onlara yardımseverlik, diğerkâmlık, merhamet, sorumluluk, toplu yaşam becerileri ve adabı muaşeret gibi değerleri kazandırdığını ifade etmektedirler.

Kur'an kurslarının amaçlarına bakıldığında Kur'an'ın anlamını öğretmenin değil yüzüne okumanın öğretilmesi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Aynı durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Zira ilgili programın kazanımları büyük ölçüde bu minvalde şekillenmiştir (DİB, 2021). Sahadaki uygulamalara bakıldığında da Kur'an'ın "yüzüne öğretimine" odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar da bunu desteklemektedir (Ay, 2005, 135; Koç, 2005, 54; Korkmaz, 2012,150). Bu durumun farklı gerekçelerinden bahsedilebilir. Bunlardan ilki öğrencilerin ezber yapmak için bütün zamanlarını harcamaları ve Kur'an'ın anlamını öğrenmeye vakit ayıramamalarıdır. İkinci gerekçe olarak hafızlık eğitiminde kullanılan yöntem gösterilebilir (Algur, 2018, 277). Bu bağlamda yukarıdaki görüşleri dile getiren öğreticilerin önemli bir kısmının da bu amaç ve algıya yönelik uygulamalar gerçekleştirdikleri, bununla birlikte kısa süreler, aşırı ve günlük ezber ödevlerindeki bazı ayetler üzerinden anlamları öğretme gayretinde olan öğreticilerin de olduğu söylenebilir. Nitekim K1, K4, K5 gibi öğreticiler kurslarda Kur'an'ın anlaşılması ve dini bilgilerin zenginleştirilmesiyle ilgili uygulamaların sınırlı kaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğreticiler öğrencilerin değerleri kazanması, Kur'an'ın anlamını fark etmesi, dünya görüşü sahibi olması bağlamında daha çok anlatım, sohbet, kitap okutma, dışarıdan konuk çağırma vb. etkinler gerçekleştirdiklerini söylemektedirler. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin daha ziyade konu ve öğretmen merkezli bir değer eğitimi anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte derslerinde soru sormayı teşvik eden, bazen film etkinlikleri yapan, öğrencilere çeşitli sorumluluklar veren öğreticilerin de olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin değerleri kazandırma yaklaşımları konusunda daha fazla bilgi ve beceri sahibi olmaları önemlidir.

Öğreticilerden bir kısmı ise Kur'an'ın anlamını bilmek ve öğretmenin önemli olduğunu ifade etmekle birlikte Arapça bilgisinin yetersiz olması nedeniyle bu konuda yetersizlik yaşadıklarını, bununla birlikte öğrencilerine Arapça öğrenmeyi tavsiye ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Arapça sorununun gerek öğrenciler ve gerekse de öğreticiler için dikkate değer olduğu,

Kur'an'ın anlamının bilinmesinin, hafızlık eğitiminin salt metin ezberi olmaktan çıkarılıp, bireyin hayatına anlam ve değer katan bir öğrenme ve yaşam biçimi olabilmesi için önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim Kur'an'ın manasını bilmeden alınan hafızlık eğitiminin, Kur'an'ın anlaşılmasından ziyade bir ibadetin yerine getirilmesi kapsamında değerlendirilebileceğini ifade edilmektedir (Cebeci - Ünsal, 2006, 42-43).

8. Öğreticilerin Öğrencilerin Kişilik Gelişimi Konusunda Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Eğitimin genel amacı bireyin kendini geliştirmek için fırsatlar oluşturmak ve potansiyelini en üst düzeyde açığa çıkarabilmesi için ona yardımcı olmaktır. Din eğitiminin amacı ise bireyin kendini gerçekleştirmesi, hayattaki amacı fark etmesi, anlamlı, bilinçli, inançlı ve huzurlu bir hayat yaşaması için ona destek olmaktır. Bu bağlamda esasında hafızlık eğitimin amacı Kur'an'ın lafızlarının salt ezberletilmesi değil, onun mesajlarının anlaşılması ve yaşanması için yol göstermedir. Dolayısıyla hafızlık eğitimi ile özünde hakiki manada insan olma sırrını anlamış, Rabbini tanıyan, çevresindeki varlıklarla ilişkisinin bilincinde olan, ahlaklı ve inançlı bir bireyin yetiştirilmesi esas olmalıdır. Bütün bunlar aynı zamanda bir şahsiyet inşası anlamına gelir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hafızlık eğitimi bireyde olumlu kişilik oluşturmaları için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda şu cevaplar verilmiştir.

"Yaptığımız her davranışın çocuklar üzerinde çok büyük etkisinin olduğunu bilerek çocuğun bilinçaltına olumlu manada bir kazanım oluşturmak ve hafızlıktan sonraki süreçte de kazanımlarını muhafaza etmek adına dindar bir rol model olmaya çalışıyoruz." (K1)

"Yetişkin öğrencilerimiz dini anlamda bir kimlik kazanmış, kendilerini yetiştirmiş olarak geliyorlar bu sebeple olumlu kimlik kazandırma noktasında daha çok yaşı küçük olanlarla problem yaşıyoruz. Bu kapsamda öğrendikleri Kuran'ın ruhuna uygun olmayacak davranışlar sergileyebiliyorlar. Bu noktada da onlara rehberlik etmeye çalışıp, hal ve kâl diliyle örnek olmaya çalışıyorum." (K3)

"Öncelikle hafızlığı isteyip severek yapmaları ve neden yapmaları gerektiğini (dünyevi bir amaca bağlı olarak bunu yapmalarını anlatmaya çalışıyorum. Kuran'daki çarpıcı ayetleri manalarıyla birlikte onlarla paylaşıyorum ve böyle bir ayeti ezberlerine almalarının güzelliğini gösteriyorum. O günkü ezber bölümlerinden bir ayeti mealyle defterlerine yazıp bunu hayatlarına geçirme ödevi veriyorum."

Peygamberimizin hayatındaki Kuran'ın akislerini öğrencilere

gösteriyorum. Netice olarak öğrencide öncelikle peygamberimiz ve sahabenin bilip uyguladığı ayetleri ben de biliyorum, ezberliyorum onların yolundan gidiyorum düşüncesi oluşup hafızlık yapma noktasındaki aşkı canlanıyor, daha sonra ise öğrencide ahlaki bir gelişme gözleniyor.” (K4)

“Öğrencilere maneviyat büyüklerini anlatmaya çalışarak onlarla özdeşleşmelerini sağlıyorum” (K5)

“Kitap okuma tavsiyesi veririm. Kendilerini gözlemlemeleri gerektiğini söylerim.” (K2)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğreticilerin hafızlık eğitiminin bireyin kişilik gelişimine etkisi konusunda belli bir farkındalık düzeylerinin olduğu; bu bağlamda onların çeşitli yollarla bunu geliştirme çabası içinde oldukları söylenebilir.

Öğreticilerden bazıları kendileri rol model olmaya çalışarak, bazıları hafızlığın gerçek amacından ve Kur'an'ın anlamlarından bahsederek, bunları defterlerine yazdırarak, bazıları öğrencilerin Hz. Peygamber ve sahabe ile özdeşim kurmasına yönelik teşvikte bulunarak, bazıları İslam maneviyat büyüklerinden örnekler vererek, bazıları da kitap okuma tavsiyesi vererek onların kişiliklerini geliştirmeye çalıştıklarını söylemektedir.

Kişilik gelişimi bireyin doğumundan ölümüne kadar süren, çocukluğun ilk yıllarında çekirdekleri atılan, önemli ölçüde sosyal çevreden etkilenen uzun bir süreçtir. Bu bağlamda öğrencilerin kişilik gelişimi bakımından belli bir hazırbulunuşluk ve olgunlaşma ile hafızlık eğitimi kurslarına katıldıkları, burada geçirdikleri üç yıla yakın bir süre içerisinde hocalarından, arkadaş ortamından etkilenerek belli bir gelişme gösterdikleri söylenebilir. Hafızlık eğitiminde özellikle güçlü bilişsel donanım gerektiren öğrenme süreçlerinde bilişsel gelişimin dikkatle izlenmesi, bilişsel hazırbulunuşluk olgusunun dikkate alınması önemlidir (Osmanoğlu, 2022, 2079). Söz konusu gelişimlerin hangi boyutta ne kadar gerçekleştiğini, hangi faktörlerden ne ölçüde etkilendiğini belirlemek elbette öğreticilere sorulan bu mülakat soruları ile belirlemek mümkün değildir. Çeşitli envanterler, kişilik gelişimi testleri, uzun soluklu gözlemler vb. ile buna dair farklı kaynaklardan bilgiler toplanabilir. Bu bağlamda öğreticilerin ifade ettikleri yol ya da uygulamaların öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğu başka araştırmalarla da yoklanabilir.

Sonuç

Hafızlık öğreticilerinin öğrencilerine yönelik kişisel rehberlik uygulamalarının neler olduğunu kendi görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaya çalıştığımız bu araştırmaya ilişkin veriler on iki hafızlık öğreticisiyle ve mülakat tekniğiyle sınırlıdır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

Araştırmamıza katılan hocaların 3'ü 20- 25 yaş aralığında, 3'ü 26-30 yaş aralığında 3'ü 36-40 yaş aralığında ve 2'si 41-45 yaş aralığındadır. Yaşa bağlı olarak öğreticilerin kişisel rehberlik uygulamalarında bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunun lisans eğitimlerini tamamladığı buna bağlı olarak pedagojik formasyonlarını da bu süreçte aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların genelinin kişisel rehberlik kavramına ilişkin ifadeleri eğitim bilimi ve rehberlik literatürü ile yeterince uygunluk arz etmemektedir. Bunlar daha çok onların tecrübeleri ile açıklanmıştır. Bu durum onların genelde pedagojik formasyon özelde ise rehberlik konusunda eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğreticilerin 7'si hizmet içi kurslara katıldığını, 5 öğretici katılmadığını belirtmiştir. Mülakat ifadelerine bakıldığında kurs alan hocaların kişisel rehberlik uygulamalarının almayan hocalara göre daha bilinçli bir yaklaşım sergiledikleri anlaşılmıştır.

Hizmet yılı 0- 10 yıl aralığında olan hocaların mesleki yıpranmışlığı daha az hissettiği, bununla beraber öğrenciye kişisel rehberlikte günceli takip etme, bireysel okumalar yapma, öğrencinin kişisel durumunu dert edinme, onların sorunlarının çözümü için çaba sarf etme bakımından daha aktif oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmada katılımcılar kişisel rehberliği, öğrencileri psikolojik açıdan tanıma ve ailevi olarak bilme, onları birebir tanıma, karşılaşılabilecekleri zorluklara ilişkin yol gösterme, onların istek, duygu ve düşüncelerini önemseme, öğrencinin ders dışındaki vakitlerinin verimli kılınması adına yardımcı olma vb. gibi kavram ve uygulamalarla açıklamışlardır. Yukarıda da söylendiği üzere bu açıklamanın rehberlik biliminin terminolojisi ile yeterince uyumadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan bireyi tanıma konusunda katılımcılar çeşitli etkinliklerden bahsetmişlerdir. Buna göre bazıları onları arkadaşlarıyla olan diyaloglarda, kandil vb. programlarla, günlük yaşamdan izler taşıdığı için piknik ve gezi etkinlikleriyle, sanat atölyeleriyle, sosyal etkinliklerle, kitap kritikleriyle, rüyaların sorulmasıyla, sahabe isminin çektilmesiyle tanımaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerden bir kısmı öğrencileri tanımak bakımından faydalı olabilir. Ancak rüya analizi, sahabe analizi gibi uygulamaların buna ne kadar katkı sağlayabileceği, örneğin öğrencilerin rüya analizi konusundaki bilgilerinin ne ölçüde bilimsel ve işe yarar veri sunacağı tartışılabilir. Bu bağlamda onların rehberlik literatüründe yer alan bireyi tanıma teknikleri konusunda kendilerini geliştirmeleri faydalı olabilir.

Özellikle yatılı kurslarda kalan hafızlık öğrencileri, eğitim dönemlerinin başlangıcı gibi zaman dilimlerinde kursa, arkadaş çevresine, kurstaki eğitim süreçlerine alışma konusunda sorunlar yaşamakta, bir kısmı yalnızlık ve aile özlemi çekmektedirler. Haliyle bu durum onların kursa adaptasyonunu, eğitim sürecine motivasyonunu etkilemektedir. Öğreticiler bu tür duygular yaşayan öğrencilere karşı duyarlı davranarak, onlara aileleri ile görüşmeleri için daha fazla izin vererek, buna imkan yoksa telefonla görüştürerek, onların arkadaş edinerek bu süreci daha kolay atlmasına yardımcı olarak, onlara hayatın ve kursun amacına dair motivasyon konuşmaları yaparak, kurs ortamında sıcak ve samimi bir atmosfer oluşturmaya çalışarak bu tür sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilerin sözü edilen sorunlarla tecrübeleri bağlamında çözümler geliştirmeye çalıştıkları, bununla birlikte ihtiyaç olduğunda psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlarından yararlanma gibi yollara başvurmadıkları anlaşılmıştır.

Öğreticilerin kursların imkânları ve öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine göre belirlenen bu program dâhilinde çeşitli rehberlik, sosyal, kültürel, sportif etkinlikler gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Genel itibariyle öğrenci sayısı az olan ve gündüzlü olan kurslarda bu konuda her hangi bir etkinlik gerçekleştiril(e) memekte, öğrenciler öğrencilerini ana amaç olan hafızlık eğitimine yoğunlaştırmaktadırlar. Esasında öğrenci sayısının az olması veya

kursun gündüzlü olması bu tür etkinliklerin düzenlenmesine mani değildir. Öğreticiler birkaç öğrenciyle de olsa veya başka bir kursun öğrencileriyle de birleşerek, gezi, okuma, spor, sanat, hobi vb. etkinlikleri yapabilirler. Bu bağlamda bu etkinliklerin biraz da eğitime ve rehberliğe bakış açısıyla ilgili olduğu, dolayısıyla söz konusu öğreticilerin eğitim ve rehberlik ilişkisinin bütünlüğünü yeterince kavrayamadıkları söylenebilir.

Araştırmada öğreticilerinin öğrencilerle iletişimlerinin genel olarak canlı ve samimi olduğu ifade edilmiştir. Onlar doğrudan yüz yüze ve göz kontağı kurarak, aileyle iş birliği yaparak, onlarla çeşitli etkinlikler yaparak bu iletişimi güçlü tutmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca öğreticilerin dilek/şikâyet kutusu, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından desteklenen sanal şikâyet uygulaması, anket vb. vasıtalarla yönlendirildiği ancak bunların çok az kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu durum olumlu değerlendirilmiştir. Yine de sözü edilen kanalların açık tutulması ve teşvik edilmesi anlamlı olacaktır.

Öğreticilerin hafızlık eğitiminin öğrencilere çeşitli katkılarının olduğuna dikkat çektikleri ve bu çerçevede çeşitli etkinlikler gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre bazı öğreticiler söz konusu kursların öğrencilerin değer dünyasını geliştirdiğini, onlara yardımseverlik, diğerkâmlık, merhamet, sorumluluk, toplu yaşam becerileri ve adabı muaşeret gibi değerleri kazandırdığını ifade etmektedirler. Aynı şekilde onlar özellikle yatılı kursların öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirdiğini bu bağlamda öğrencilere çeşitli bireysel sorumluluklar da verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğreticiler hafızlıkta verilen eğitimin öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmaları için anlamlı olduğu, bunun için onlarda sorumluluk duygusunu geliştirmek için çeşitli sorumluluklar verildiği ifade edilmiştir. Aynı şekilde onlar hafızlık eğitiminin onların kişilik gelişimine de olumlu katkılarının olduğunu, bunu geliştirmek için; hafızlığın gerçek amacından ve Kur'an'ın anlamından bahsederek, bunları defterlerine yazdırarak, bazıları öğrencilerin Hz. Peygamber ve sahabe ile özdeşim kurmasına yönelik teşvikte bulunarak, bazıları İslam maneviyat büyüklerinden örnekler vererek, bazıları da kitap okuma tavsiyesi vererek onların kişiliklerini geliştirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Elbette öğrencilerin kişilik gelişimi

için bunlar yeterli değildir. Öğreticilere bu konuda daha fazla destek verilebilir. Diyanet İşleri Başkanlığı hafızlık eğitimiyle beraber sosyal aktivitelere katılmayı teşvik etmektedir. Bununla birlikte programda da olmasına rağmen öğrencilerin ifadelerine göre bu etkinlikler düzenli olarak gerçekleştirilememektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için öğrencilerin göreve başlamadan önce ve göreve başladıktan sonra hizmet içi kurslarının arttırılmasının faydalı olacağı ifade edilebilir.

Araştırmamızın dikkat çeken hususlarından bir diğeri hafızlık eğitim sürecinin bireyin anlam dünyasını yaptığı katkıyla ilgilidir. Bu bağlamda öğrenciler Kur'an-ı Kerim'i anlamıyla beraber öğrenmeyi teşvik ettiklerini bununla birlikte, Arapça bilgilerinin yetersizliği nedeniyle bu uygulamaların sınırlı kaldığını, öğrencilere yeterli katkıyı sunamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı'nın öğrencilere ve hafızlık öğrencilerine yönelik Arapça eğitimi vermelerinin faydalı olacağı söylenebilir.

Hafızlık öğrencilerinin hafız öğrencilere yönelik kişisel rehberlik uygulamalarının ne olduğu ile ilgili yapmış olduğumuz olgubilim çalışmasının din eğitim bilimi ve hafızlık eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber bu çalışmada elde edilen bulgular gerek örneklem gerekse yöntem bakımından belli sınırlıklar taşımaktadır. Dolayısıyla sözü edilen konuda daha derinlemesine, çeşitli ve geniş katılımcılarla yapılacak yeni araştırmaların bu konuya dair daha güçlü ve işlevsel bilgiler sunacağı söylenebilir.



KAYNAKÇA

Adıgüzel, Abdullah. "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17/68 (2018), 1453-1475.

Algur, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.

Ateş, Tuğba. *Eğitsel Mesleki ve Kişisel Rehberlik Alanlarında Yapılan*

- Faaliyetlerin İncelenmesi: Ram Kaynaklarına Dayalı Bir Çalışma.* Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Ay, Mehmet Emin. *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an kursları.* İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2005.
- Cebeci, Suat - Ünsal, Bilal. “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 27-52.
- Çaylı, Ahmet Fatih. *Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği).* Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Çelebi, Ahmet. *İslam’da Eğitim-Öğretim Tarihi.* çev. Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınları, 1974.
- DİB (Diyanet İşleri Başkanlığı). *Hafızlık Eğitim Programı*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2010.
- DİB (Diyanet İşleri Başkanlığı). *Hafızlık Eğitim Programı*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021
- DİB (Diyanet İşleri Başkanlığı). *Taşra Teşkilatında Din Hizmetlerini Yürütenlerin Temel ve Özel Yeterlikleri*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2014.
- Ekinci, Ümrân. *Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma(İstanbul Örneği).* İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Erden, Münire. *Eğitim Bilimlerine Giriş.* Ankara: Arkadaş Yayınları, 2011.
- Erden, Münire - Akman, Yasemin. *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2015.
- Fidan, Nurettin - Erden, Münire. *Eğitime Giriş.* İstanbul: Alkım Yayıncılık, 1998.
- Günaydın, Mehmet. “Din kültürü ve Ahlâk Öğretiminin İlköğretim ve Liselerde Zorunlu Ders Olmasına Prof. Dr. Hüseyin Atay’ın Katkıları”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 9/4 (2009), 287-305.
- Karagöz, Sema. “Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi”. *Bilimname* 49/1 (2023), 31-75.
- Koç, Ahmet. *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik.* İstanbul: İlahiyat Yayınları, 2005.

- Korkmaz, Mehmet. "Hafızlık Eğitiminde Bireyi (Talebeyi) Tanıma". *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar*. 81-110. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.
- Korkmaz, Mehmet. "Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları". *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29/1 (2011), 109-142.
- Korkmaz, Mehmet. *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2012.
- Korkmaz, Mehmet. *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009.
- Okumuşlar, Muhiddin - Genç, Fatih. "Din Eğitimi'nin bilimselleşmesi / neliği". *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 53-80. Ankara: Grafiker Yayınları, 2012.
- Osmanoğlu, Cemil. "Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk". *Erciyes Akademi* 36/4 (2022), 2065-2085.
- Osmanoğlu, Cemil. "Yüksek Din Öğretimi Kurumlarında Rehberlik: Bir İhtiyaç Analizi". *Erciyes Akademi* 38/1 (2024), 1-25.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. Bursa: Düşünce Kitabevi, 2011.
- Özgüven, İbrahim Ethem. *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları, 2002.
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim-Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2018.
- Şahin, Fatma. *Amaç-Araç Dengesi Açısından Hafız Adayları, Velileri ve Öğreticilerin Hafızlık Algıları*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ünsal, Bilal. *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Yeşilyaprak, Binnur. 21. *Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2015.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2021.



DİN EĞİTİMİNDE YENİ ARAYIŞLAR VE YORUMLAYICI YAKLAŞIM¹

Cemil OSMANOĞLU²

Giriş

Din eğitimi de diğer sosyal, kültürel konular gibi zaman zaman dönemsel gelişmelerden etkilenmekte, kimi zaman kamuoyunda alevlenen tartışma ve gündemlerden nasibini almakta, kimi zaman ise popüler gündemlerin akıntısına kapılabilmektedir. Türkiye’de din eğitimi tartışmalarında sıklıkla gündemi işgal eden örneğin yapılandırmacılık, çok kültürlülük ve çoğulculuk gibi temalar bu günlerde din eğitimi bilimi literatüründe eski sıcaklığını ve etkisini kaybetmiş görünmektedir. Elbette bu durumu tetikleyen bir çok faktör olabilir. Bununla beraber Türkiye, yakın coğrafyalarda

¹ Yazarın “Orta öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programında ve ders kitaplarında çoğulculuk” başlıklı doktora çalışması baz alınarak hazırlanmıştır.

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, osmanoglu@erciyes.edu.tr

yaşanan toplumsal kargaşa, savaş ve çatışmaların da etkisiyle yoğun biçimde dış göç almaya devam etmektedir. İşin ilginç yanı zaman ilerledikçe söz konusu coğrafyalardaki savaş ve çatışmalar kimi zaman derinleşmekte, kimi zaman ise bu çatışmalara yenileri eklenerek farklı formatlar almaktadır. Suriye’de yaşanan iç savaş kısmen yatışmış bir görüntü arz etse de savaşın Türkiye üzerinde oluşturduğu toplumsal baskı ve maaliyet etkisini devam ettirmektedir. Suriye iç savaşı Türkiye’yi çok yönlü etkileyerek sosyolojik, siyasal ve ekonomik bir çok olumsuzluğa yol açmıştır. Afganistan’da, Irak’ta yaşanan gelişmeler benzer biçimde Türkiye için ciddi toplumsal yük yaratmıştır. Rusya-Ukrayna Savaşı ise Türkiye’nin özellikle güney illerinde ciddi bir toplumsal baki oluşturmaya devam etmektedir. Tüm bu gelişmelere ilave olarak yakın zamanda patlak veren İsrail-Hamas çatışması bir çok sıcak tehdit barındırmakta olup Türkiye üzerinde nasıl bir etki yapacağı farklı mahfillerde tartışılmaktadır.

Din eğitimi hangi formatta (örgün, yaygın) olursa olsun, belli bir hedef kitleyle din olgusuyla ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmak anlamına gelmektedir. Ancak buradaki ‘kazandırma’nın niteliği din eğitiminde benimsenen yaklaşıma göre farklılaşmaktadır. Örneğin Namaz ibadetiyle ilgili çeşitli bilgiler (namazın tanımı, önemi, farziyeti, çeşitleri, rükünleri vb.) Müslüman bir öğrenciye öğretilirken dini hassasiyetler devreye girebilir, bu doğrultuda hedef kitlenin namazı benimsemesi, sevmesi istenebilir; muhatap namaz kılmadığında karışılacakları konusunda ikaz edilebilir. Oysa aynı bilgiler, farklı bir dine mensup olan ya da inanmayan birisine dini hassasiyetlerden ziyade daha sosyolojik ve siyasal beklentilerle öğretilir. Bu anlamda söz gelimi kamu otoritesi, namaz gibi İslam diniyle ilgili temel bilgilerin öğrenilmesini mensubiyeti ne olursa olsun dinsel cehaleti önlemek ya da dinsel okur yazarlığı geliştirmek, farklılıklara saygı, barış içinde bir arada yaşama kültürünü geliştirme vb. kaygılarla talep edebilir. Burada devletin kaygısı bir dinin bağlılarını yetiştirmekten ziyade vatandaş denen kitlenin farklılıklar içinde bir arada yaşamasına dönük adımlar atmaktır. Eğer dinsel farklılıklar, dinler ve inançlar arasında yer alan peşin hükümler, sınır sorunları, gerilim ve çatışma potansiyeli taşıyorsa laik devlet de din ve din eğitimiyle ilgilenmek durumundadır. Bu noktada din eğitimiyle ilgilenmesinin arkasındaki temel motivasyon güvenlik

endişesidir.

Devletlerin din eğitimiyle ilgilenmesini (belki ilgilenmek zorunda olması) gerektiren güçlü nedenler bulunmaktadır. Bu nedenlerin başında kitlesel insan hareketleri ile bunların doğurduğu modern çoğulluk gerçeği gelmektedir. Çoğulluk bir sosyokültürel olgu olarak din, inanç, dil, etnisite ve bir takım alt/iç kültürel tonlara sahiptir. Dinî çoğulluk ise bir yerde birbirinden farklı din, inanç, mezhep, meşrep veya din anlayışının bir arada var olması durumunu ifade etmektedir (Osmanoğlu, 2022). Günümüzde dinî çoğulluk, modern toplumlarda önemli bir sosyolojik olgu hâline gelmiştir. Yirmi birinci yüzyılın erken dönemlerinin ana tartışma konularından birisinin dinî çoğulluk ve onun toplumsal düzen ve kamusal hayattaki sonuçları olduğu ifade edilmiştir (Bouma-Ling, 2012, 321). Genel anlamda çoğulluk, özel anlamda ise dinî çoğulluk kavramları olgusal kavramlardır. Bu niteliğinden dolayı da söz konusu kavramlar nesnel olarak tanımlanabilir, betimlenebilir (Skeie, 1995). Çoğulluk olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için geçirmiş olduğu süreç ile bu sürecin temel dinamiklerinin anlaşılması gerekir (Osmanoğlu, 2022).

Ulus devlet modelinde devleti oluşturan tüm vatandaşların ortak bir dil ve kültürün yanında ortak birtakım değerleri paylaşması esastır. Bu değerlerin vatandaşlık eksenli beklentiler olarak anlaşılması mümkündür. Bununla beraber, ulus devletler bile tüm ulusal ortaklıklara rağmen içlerinde çok sayıda azınlık grubunu barındırmaya devam etmektedir. Skeie, farklı devlet ve toplumların tarihten bu yana, farklı kültür, din ve etnik unsurlara ev sahipliği yaptığı gerçeğinden hareketle çoğulluğun yeni bir tecrübe olmadığını altını çizmiş ve çoğulluğun bu en yaygın/eski, bilinen biçimine *geleneksel çoğulluk* adını vermiştir. Ancak o, '*geleneksel*' terimini bir gelişim düzeyi olarak değil, daha ziyade çoğulluğun uzun tarihine işaret etmek için kullanmıştır (Skeie, 2006, 144). Ona göre Avrupa, özellikle 1960'ların sonlarından itibaren gerçekleşen göçlerin neticesinde kendi geleneksel çoğulluğunun daha fazla farkına varmaya başlamıştır. Bu sayede çokkültürlü politikalar, azınlık politikalarıyla birlikte hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Osmanoğlu, 2022, 27).

Küreselleşme, ulus devletlerin yapı ve işleyişi ile toplumsal

yapıları etkileyerek geleneksel çoğulluğa farklı boyutlar katmıştır. Uluslararası ilişkilerde, bilim ve teknolojiye, ekonomide, bilişim ve haberleşme ağlarında yaşanan gelişmeler ulus bilincini, etnik ve kültürel ayrımlıkları-farklılıkları belirginleştirerek ülkesel ve bölgesel/yerel çapta çeşitliliği daha da artırmıştır. Bu durumun çarpıcı sonuçları olmuştur (Osmanoğlu, 2022, 28). Huntington'a göre kültürler arasında artan temaslar medya ve iletişim kanallarının katkılarıyla büyümüş, seyahatler bir yandan uygarlıklar arasındaki farklılıkları, diğer yandan uygarlıklar arasındaki benzerlikleri artırmıştır (Huntington, 2003). Kültürler arasındaki bu artan iletişim ve temaslara eşlik eden, hatta onları tetikleyen ekonomik modernizasyon ve sosyal mobilizasyon, insanları kendi geleneksel ve yerel kimliklerinden ayırmış, devleti de sömürge dönemi sonrasında o kimliğin baş kaynağı olma rolünden çıkarmıştır. Huntington'ın ifadesiyle bugün pek çok yerde din ve köklere dönüş, ortaya çıkan boşluğu doldurmak üzere güç kazanmıştır (Huntington, 2003, 60). Bu hareketler ise farklı din, inanç ve dünya görüşleri arasında yeni sorunlar, çatışma ve gerilim hatları oluşturmuş, kimi zaman radikalleşmelere kimi zaman sekülerleşmeye varan sorunlar doğurmuştur. Bu tür gelişmeler geleneksel din eğitiminin eleştirilmesine, yeni arayışların geliştirilmesine kapı aralamıştır. Geleneksel tek dinli, inançlı yaklaşımların çeşitlenen toplumsal yapıları bira arada tutmaya yetmeyeceği, bunun yerine farklı din, inanç, kültür ve dünya görüşlerini içine alan nesnel, tarafsız, bilimsel bir modellerinin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmaya başlanmıştır.

Günümüzde dünya üzerinde çok farklı din eğitimi (güncel) yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlara göz atarken geleneksel din eğitimi anlayışı olan tek dinli ya da benimsetici modeli de akıldan uzak tutmamak gerekir. Son zamanlarda ortaya çıkan din eğitimi yaklaşımlarının çoğunlukla laik devletler ve sivil toplum çevrelerinde öne sürüldüğü söylenebilir. Burada din eğitiminin geleneksel ve modern yaklaşım biçimlerini sınıflandıran farklı yaklaşımlara yer verilecektir (Osmanoğlu, 2022, 99-10). Din eğitimi yaklaşımları bağlamında örneğin Grimmit (2000), dini öğrenme, dinden öğrenme ve din hakkında öğrenme; Ziebertz (1993) tek dinli, çok dinli ve dinler arası; Bilgin (1999) teolojik, deneysel ve fenomenolojik din eğitimi şeklinde üçlü tasnifler yapmıştır. Hull ise

din eğitiminin dört türünden bahsetmiştir. Bunlar dinin araştırılması olarak din eğitimi (religious education as the study of religion), dinin kritiği olarak din eğitimi (religious education as the critique of religion), insani gelişime katkı olarak din eğitimi (religious education as a gift to human development) ve Hristiyan misyonu olarak din eğitimi (religious education as Christian mission) (Hull, 1992). Alberts (2010), Batı'daki din eğitimi yaklaşımlarını genel olarak üç kategoride ele almıştır. Bunlar; belli bir inancı merkeze alıp almamasına göre “mezhep eksenli” veya “mezhep eksensiz”, birden çok din ve inancı kapsayıp kapsamadığına göre “bütünleştirici” veya “ayırıcı”, dinden yararlanma biçimine göre “din hakkında eğitim” veya “dinden öğrenme” şeklindeki yaklaşımlardır. Gates (1973) ise din eğitiminin altı tipinden bahsetmiştir. Bunlar; İncil öğretimini esas alan İncil (Biblical) tip, öğrencinin yaşamını ve güncel problemleri merkeze alan Life and Living tip, okul içinde bağımsız bir din dersini değil dini konuların diğer derslerde verilmesi esasına dayanan Vacuum tip, dinin ahlaki boyutuna ve seküler etik konularına odaklanan Ethics tip, Kilise öğretileri çerçevesinde Hristiyanlık geleneğinin öğretimine odaklanan Christian tip ve son dönemlerde ortaya çıkan ve insanın dini tecrübesi ile genel olarak dünya dinlerine odaklanan World Religions tip.

Yukarıda kısaca zikredilen küreselleşme ve kitlesel göç hareketleri din eğitiminde çoğulcu yaklaşımların önünü açmıştır. Dini çeşitliliği tanımak, yönetmek ve dini çeşitlilikten kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmak bu gün din eğitiminin en önemli motivasyonlarından biridir. Zira kendilerine has sosyokültürel, coğrafi ve tarihsel gerçeklikleri olmakla birlikte dünyaya açık oldukları oranda tüm ülkeler, küreselleşme ve onun getirdiklerinden şu veya bu şekilde etkilenmektedir (Osmanoğlu, 2022). Elbette bu durum ekonomik, hukuki, siyasal vb. alanlarda olduğu kadar din alanını da kapsamaktadır. Zira küreselleşme sürecinin etkisiyle din olgusu da teorik ve pratik boyutlarıyla değişmekte ve dönüşmektedir (Nobutaka, 2007, 106). Günümüzün modern toplumunda din, artık kolaylıkla yönetilen mezhep yığınlarından oluşmamakta, pek çoğu gönülden sadakati gerektirmeyen sayısız kutsallıklar ve yeni dinî gruplar şeklinde serbestleşmiş durumdadır (Bouma-Ling, 2012). Bouma- Ling'e göre dinî çeşitliliğin yönetimi, bir taraftan onun bu akışkan tabiatından, diğer taraftan kamu hizmetlerini yürütenlerin

çoğunun dinden bihaber şekilde eğitim görmüş olmalarından dolayı daha fazla zorlaşmıştır. Nitekim 11 Eylül olayları, belirgin bir çokkültürlülük ve bir arada yaşama tecrübesine sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'nde bile hoşgörüsüzlük ve şiddet eğilimlerini bir anda hortlatmıştır. Bilgin'in deyişiyle 'farklı olanı' tanımamanın, 'öteki' yaratmanın ve tarihten devralınan kışkırtıcılığın insanlığa maliyetinin yüksek olduğu görülmüştür (Bilgin, 2005b).

Böylesi olumsuz kodlarla döşenmiş ve güncel birtakım gelişmelerle de zaman zaman tahkim edilen hafıza, çatışma yerine barış, uzlaşma, hoşgörü, saygı, diyalog gibi kavramlar üzerinde yeniden düşünmeyi zorunlu hâle getirmiştir. Bu durum elbette geleneksel eğitimin, doğal olarak bu anlayıştan beslenen din eğitimi yaklaşımlarının sorgulanmasını gerektirmiştir (Osmanoğlu, 2022). Ancak bu değişim sanıldığı kadar kolay değildir. Bugün, okullarda, başat dinin damgasını taşıyan doktriner din öğretimi anlayışlarının değişen toplum ve küresel yaşam şartlarına ayak uydurmakta zorlandıkları, küresel ölçekli sorunlarla baş etmede yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir. Teorik ve pratik açıdan yetersiz kalan doktriner din eğitiminin, özellikle devlet eliyle zorunlu tutulduğu durumlarda, mevcut sorunları çözmek bir yana onları daha da derinleştirdiği ve ilave sorunlara yol açtığı bir gerçektir (Osmanoğlu, 2022). Tek bir din, inanç, kültür veya dünya görüşünün hâkimiyetiyle yetişen öğrenciler sonraki yaşamlarında farklı bir din, inanç veya dünya görüşünü temsil eden bireylerle karşılaştıklarında ret ya da dışlayıcı bir anlayış benimseyerek kimi zaman aşırılığa kaçabilmekte, kimlik ve mensubiyetlerini sorgulayarak aidiyet krizlerine girebilmektedir. Gerek ailesinden gerekse toplumdan sağlıklı bir din bilgisi elde edemeyen öğrenciler, okul ortamında da niteliksiz bir din öğretimine tabi tutulduğunda çoğullukla ilgili sorunlarla baş etmede zorlanabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin bu tür geleneksel ya da doktriner din derslerini sıkıcı, gereksiz, hatta bazen çocukça bularak eleştirdiklerine dair değerlendirmeler bulunmaktadır (Bilgin, 2005b). Araştırmalar öğrencilerin, temas hâlinde oldukları diğer insanların hayat ve hakikat hakkında nasıl düşünüp neye inandıklarını, kendi düşünce ve inançları ile mukayese etmek istediklerini göstermektedir (Bilgin, 2005, 132).

Amerikalı din eğitimi bilimcisi Lee'ye göre, farklı din ve

kültürlerin iç içe geçtiği bir ortamda çoğulcu bakış açısı, her din mensubunun kendi dinini daha derin bir şekilde yaşamasına ve daha iyi bir şekilde takdir etmesine olanak tanımaktadır. Eğer kişi dine karşı sınırlı bir bakış, bilinç ve tutuma sahipse ve onu sınırlı bir çerçevede yaşıyorsa muhtemelen bu kişi gerçek anlamda ve tam olarak dinî tecrübesini yaşayamayacaktır. O zaman en mükemmele ulaşmak için, farklı dinlerin ve müminlerinin, diğer dinlerin insani ve kurumsal yönleriyle sürekli olarak işbirliği içinde olması gerekmektedir (Köylü, 2003, 249). Bu işbirliği kişinin din algısını zenginleştirip güçlendirebilecektir. Bu anlamda Lee, kişinin kendi dinini geliştirmesi, yeniden şekillendirmesi ve onu geleceğe taşıyabilmesi için çoğulcu bir anlayışın gerekliliğine inanmaktadır. Burada, dinî çoğulculuk sayesinde her din mensubu, tek başına ulaşamayacağı tamlık ve bütünlüğü elde etme imkânı bulacaktır. Sosyal bilim araştırmalarının ortaya koymuş olduğu bir gerçek vardır: İnsan toplulukları farklı çevrelerle ne kadar az ilişki kurarlarsa, o kadar çok köreler, zayıflar ve büyüme yönünde eksik kalır. Zira karşılaşma ciddi öğrenme imkanları barındırmaktadır. Burada farklılıklara dönük/açık, farklılıklardan öğrenmeyi teşvik eden çoğulcu bir yaklaşımın gerekli olduğu anlaşılmaktadır (Osmanoğlu, 2022, 69).

A. Yeni Durum: Modern Çoğulluk

Türk Dil Kurumu *Güncel Türkçe Sözlük*'te “çoğul olma durumu” şeklinde tanımlanan çoğulluk (TDK, 2024), *The Merriam-Webster*'de “çoğul (plural), çok sayıda (numerous), çok miktarda (a large number) olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır (Merriam-Webster, 2024). Çoğulluk gerçeği sosyal bilimler alanında zaman zaman “çeşitlilik (diversity)” kavramıyla da karşılanmaktadır. Çoğulluk (İng. plurality, Fr. pluralité) ve çeşitlilik (diversity) kavramları, terim olarak, herhangi bir toplumda dilsel, dinsel, etnik ve sosyokültürel farklılıkların bulunması durumu ya da gerçeğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Skeie, 2006, 136). Genel bir sosyokültürel olgu olması bakımından çoğulluk din, inanç, dil, etnisite ve bir takım alt/iç kültürel tonlara sahiptir. Dinî çoğulluk, bir ülke ya da bölge içerisinde birbirinden farklı din, inanç, mezhep, meşrep veya din anlayışının bir arada var olması durumunu ifade eder. Günümüzde

dinî çoğulluk, modern toplumlarda önemli bir sosyolojik olgu hâline gelmiş bulunmaktadır. Bu anlamda yirmi birinci yüzyılın erken dönemlerinin ana tartışma konularından birisinin dinî çoğulluk ve onun toplumsal hayattaki sonuçları olduğu ifade edilmiştir (Bouma-Ling, 2012, 321). Genel anlamda çoğulluk, özel anlamda ise dinî çoğulluk kavramları olgusal kavramlardır. Bu niteliğinden dolayı da söz konusu kavramlar nesnel olarak tanımlanabilir, betimlenebilir (Skeie, 1995).

Türkçe’de, “çeşitli eğilimlerin, düşüncelerin, yönetimde etkisini kabul eden siyasi yöntem; toplum yaşamında birbirine eşit ve birbirine indirgenemeyen birden çok ilkenin, alanın, gerçeklik biçiminin var olmasını savunan görüş; tarihin, olayların rastgele akışından başka bir şey olmadığını, bu yüzden de toplumsal gelişimin nesnel yasalarının bulunup açıklanamayacağını savunan tutum; bir toplumsal yapıyı oluşturan eş ağırlıklı öğelerden her birinin yerine ve duruma göre öteki öğeleri ve tüm toplumsal yapıyı belirleyebileceği görüşü” (TDK, 2024) şeklinde tanımlanan çoğulculuk kelimesinin İngilizcedeki karşılığı *pluralism*dir. Yönetimsel ya da siyasal anlamıyla çoğulculuk, güç ya da otoritenin farklı siyasi partiler arasında paylaşıldığı siyaset teorisini veya sistemi, bireysel haklar ve otonominin güvence altına alındığı yönetim anlayışını; farklı etnik, dinsel ya da toplumsal grupların üyelerini koruyarak, onların ortak bir anlayış etrafında kendi geleneksel kültür ya da özel ilgilerini geliştirebildikleri toplumsal yapıyı veya devleti ifade etmektedir (Merriam-Webster, 2024).

Çoğulluk ve çoğulculuk kelimeleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılmakta, bu durum söz konusu kavramların anlaşılmasını güçleştirmektedir. Çoğulluk bir olgudur, yani bir toplumdan bir çok din, inanç, kültür vb.nin var olmasını ifade etmektedir. Çoğulculuk ise bu tür farklılıklara nasıl yaklaşıldığına göndermede bulunan bir kavramdır. Bu anlamıyla çoğulluk bir olgu çoğulculuk ise o olguya karşı bir tavır alışı ifade etmektedir. Çoğulculuk, farklı ideolojik tutumları yansıttığı için, deskriptif bir kavram olan çoğulluğun aksine normatif bir kavramdır. Çoğulluk ve çoğulculuk kavramları arasındaki ayrım <tanımlama> ile <değer biçme> arasındaki farklılıkla ilgilidir (Skeie, 2006, 136). Ziebert’ze göre çoğulluk “farklı değerlerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu” olarak

anlaşılabilir. Çoğulculuk ise “bir toplumdaki heterojenliğin meşru tarzıdır” (Ziebertz, 2006, 155). Tüm dinlerin hakikate götürmede eşit derecede geçerli yollar olduğunu ve bunların bir aradalığının teşvik edilmesi gerektiğini savunmaya dinî çoğulculuk denmektedir. Siyaset teorisinde farklı fikirlerin bir pazar oluşturarak toplumun güç ve rekabet merkezleri olmaları gerektiğine, ‘aynı’ olanın yanında ‘farklı’ olanın da çıkarlarının korunmasına ve herkesin ‘aynı’ olması gerekmediğine inanmayı ifade ederken çoğulculuk tabiri kullanılmaktadır (Osmanoğlu, 2022).

Küreselleşen dünyada kültürlerarası etkileşim ve değişimin tetiklemesiyle iyice belirginleşen modern çoğulluk olgusunun sistemli eğitim faaliyetleriyle ele alınması ve yönetilmesi önemli bir konu hâline gelmiştir (Bouma-Ling, 2012). Günümüzde, özellikle dünyanın farklı bölgelerinden göç almakta olan ülkelerin küreselleşme, değişim ve çoğulluğun doğurduğu sorunlarla baş edebilen bireyler/vatandaşlar yetiştirmeye çalıştıkları görülmektedir (Verma, 2007). Zira hızlı ve karmaşık nüfus hareketlerine bağlı olarak değişen toplumsal yapılar eğitim olgusunun hem teori hem de pratiğine meydan okumuştur/okumaktadır. Eğitim bilimleri literatürüne bakıldığında, küreselleşme ve modern çoğulluk gerçeği bağlamında eğitilmiş insanın ne olduğu ve hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin tartışmaların öncelikli ve önemli bir gündem maddesi hâline geldiği görülmektedir (Osmanoğlu, 2022, 58).

Modern çoğulluk olgusu genel olarak eğitime özelde ise din eğitimine farklı işlevler yüklemiştir. Bu çerçevede birbirinden farklı mensubiyetleri olan insan ve sosyal grupları barındıran ülkelerde, kapsayıcı ve farklılıklara duyarlı eğitsel yaklaşımların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Zira yapılan araştırmalar nüfus hareketliliğinin yoğun olduğu ve heterojen bir sosyal dokuya sahip Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde, okul öncesinden başlayarak eğitimin farklı kademelerine devam eden çocukların sosyoekonomik, kültürel, dinî vb. açılardan büyük farklılıklar taşıdıklarına işaret etmektedir (Barbarin vdğ., 2010). Bu çocukların küçük yaşlardan itibaren eğitim süreçleri yoluyla farklılıkları müzakere edebilmeleri ve bu farklılıkları doğru şekilde anlamlandırabilmeleri, toplumun huzur ve geleceği açısından

büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu müzakereci anlayışın yaşamın ilerleyen safhalarında da devam ettirilmesi gerekmektedir (Soysal-Yalçın, 2013, 28-30). Böylelikle yetişmekte olanların birbirine saygı ve anlayışla yaklaşarak toplumsal farklılıkları kabullenebilmeleri ve sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri sağlanabilecektir (Banks-Banks, 1995). Yetişmekte olan neslin, içinde sosyalleştiği topluma uyum sağlayabilmesi için eğitim faaliyetlerinin bu yönlü beklentileri karşılayacak şekilde formatlanması gerekmektedir (Osmanoğlu, 2022, 59).

Çoğullukgerçeğinibiryandangelenekselve modern, diğeryandan belirli tavırlar çerçevesinde ele almanın, genel olarak eğitim özel olarak da din eğitimi politikalarını anlama açısından önemli olduğu söylenebilir (Osmanoğlu, 2022, 40-41). Zira çoğulcu din eğitiminin teorik temellerini çoğulluğa ilişkin tavrımız belirlemektedir. Bu tavır, yani çoğulluğu nasıl anladığımız da din eğitimi faaliyetlerini yönlendirmekte bir bakıma onlara kılavuzluk etmektedir. Toplumdaki farklı grupları hesaba katan eğitim politikalarının belirli çoğulluk tavırlarından beslenmekte olduğu söylenebilir. Nitekim çoğulluğa ilişkin farklı bakış açılarından hangisinin benimsendiğine göre farklılıkları tanıma, söz gelişi onları müfredata dâhil etme siyaseti farklılaşacaktır (Osmanoğlu, 2022, 42). Örneğin bazı araştırmacılar için, kültürler birbirleriyle karşılaştırılmaz bu nedenle de tüm kültürleri kendi içlerinde değerlendirmek gerekir. Zira onlara göre estetik, ahlaki, edebi, toplumsal, ruhsal boyutları olan kültürleri değerlendirmek için gereken ölçütler, tek bir genel standarda indirgenemeyecek kadar farklı olduğu için, kültürleri bir bütün olarak yargılama, karşılaştırma ve sınıflandırma fikri mantıksal açıdan tutarsızdır (Parekh, 2002, 221). Görüldüğü üzere bu anlayış kültürel farklılıklara karşı natüralist bir tavrı ortaya koymaktadır. Bu tavır merkeze alındığında kültürlerarası pedagojinin sınırlıkları daha iyi görülmekte, bu durum dinler ve mezhepler arası eğitim bağlamında da sorunlu alanlar oluşturmaktadır.

Çoğulluk olgusunu din eğitimi bağlamında yorumlarken, farklılıkların din eğitiminde nasıl anlamlandırılacağı ya da meşrulaştırılacağı sorusu ortaya çıkmaktadır (Ziebertz, 2006). Şüphesiz burada sosyokültürel çoğulluğun yanında, bilhassa dinsel ve mezhepsel çoğulluğa ilişkin tutumlar belirleyici olmaktadır.

Örneğin farklı ülkelerdeki din eğitimi uygulamaları incelendiğinde çoğulluğun, din eğitiminin amaçlarına çeşitli şekillerde yansıdığı göze çarpmaktadır (Osmanoğlu, 2022, 41). Mesela kamusal din öğretiminin amaçlarından birisi şöyledir: Öğrencilerin, kendilerinden farklı bir inanca veya kültüre mensup insanları anlama ve onlara saygı duymalarını teşvik etmek; çoğul bir toplumda yaşamaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamak (Everington, 2000). Çoğulluk algısı çerçevesinde bakıldığında bu amaç, toplumsal yapıdaki farklılıkları gerçek farklılıklar addederek çoğulluk konusunda natüralist tavra, çoğul toplumun kendisinde bir değer görmekle de romantik tavra yaklaşmaktadır (Skeie, 2006, 148-149). Yukarıdaki amacın aynı zamanda İslam dininin farklılıklara bakışıyla da benzeştiğini söylemek mümkün olabilir. Nitekim Kur'an, kim olursa olsun, hangi inanca ya da inançsızlığa mensup olursa olsun insanlarla, ferdi, sosyal, siyasi ve ticari ilişkiler kurmayı yasaklamamıştır (Yargıcı, 2008, 41).

B. Yorumlayıcı Yaklaşım

Yorumlayıcı yaklaşım ilk defa, İngiltere ve Galler'deki devlet okullarında yürütülen din öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Yaklaşımın teorik esasları Jackson tarafından kaleme alınan *Religious Education: An Interpretive Approach* adlı eserde ortaya konmuştur (Jackson, 1997). Kitap, İngiltere'deki azınlık grupların din ve din anlayışlarını incelemek için bir metodolojik çerçeve sunmakta, çocuk ve gençlere farklı dinleri kendi kişisel ve sosyal deneyimleriyle ilişkilendirerek ilgi çekici bir şekilde öğretmek için kullanılan ana kavramları tanımlamaya çalışmaktadır. Yaklaşımın pratik yansımaları ise yine o ve farklı araştırmacılarla birlikte hazırladığı ve İngiltere'deki göçmen genç ve aileler (özellikle Hindular) üzerine yapılan çeşitli araştırma bulgularına dayanmaktadır. Bu çerçevede *Approaches to Hinduism* (Jackson-Killingley, 1988), *Listening to Hindus* (Jackson-Nesbitt, 1990), *Hindu Children in Britain* (Jackson-Nesbitt, 1993) vb. çalışmalar zikredilebilir. Yaklaşım daha sonra Norveç, Almanya, Kanada ve Japonya gibi ülkelerin yanı sıra dinî çeşitliliğin kültürlerarası eğitime yansımaları içeren bir Avrupa Konseyi projesi kapsamında değerlendirilmiştir. Yorumlayıcı yaklaşım son olarak Avrupa Birliği'nce fonlanan bir

din öğretimi projesi olan REDCo araştırmasında, teorik çerçeve oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Jackson, devlet tarafından finanse edilen okullarda dinlerin ve diğer dünya görüşlerinin açık ve kapsayıcı bir şekilde incelenmesinin, kapsayıcı liberal eğitimin özünde yer aldığını, böyle bir eğitimin öğrencilerin kişisel gelişimi yanında din- inanç özgürlüğünün takdir edilmesine araçsal olarak katkıda bulunduğunu savunmuştur. O, devlet okullarının seküler eğitim veren yerler değil, eğitim olgusunun gelişimi için çoğulculuğu ve diyalogu teşvik eden ortamlar sunan yerler olarak düşünülmesi gerektiğini iddia etmiştir.

Jackson, daha sonra Türkçeye de çevrilecek olan *Religious Education: an Interpretive Approach* (Türkçesi: *Din eğitimi: yorumlayıcı bir yaklaşım*) adlı kitabında yaklaşımını geliştirirken, sosyal antropolojiye hermenötik ve seküler olmayan bir yaklaşım geliştirdiğini ve bu yaklaşımın ilgili bilimsel disiplinlerin birebir aynısı olmadığını, bazı özel etnografların yöntem ve anlayışlarından yararlandığını belirtmiştir (Jackson, 2005). Ayrıca o, yine yaklaşımın teorik ve kuramsal temellerini oluştururken, Wilfred Cantwell Smith gibi teologlardan, Paul Ricoeur ve Jürgen Habermas gibi filozoflardan, Edward Said gibi kültürel eleştirmenlerden ve Henri Tajfel gibi sosyal psikologlardan yararlanmıştır. Yorumlayıcı yaklaşımda sıklıkla yer verilen etnografik verilerin sunumunda, Amerikalı kültürel antropolog Clifford Geertz'in kültürleri yorumlama yaklaşımını hem dini toplulukları araştırırken hem de din eğitimi için didaktik yöntemler geliştirirken metodolojik olarak kullanmıştır. Jackson, daha sonra kendisine ciddi eleştiriler gelecek olan sosyal antropoloji içinde, disiplinin sömürgeci mirası, evrimsel varsayımları ve doğasında var olan din karşıtlığı hakkında çeşitli tartışmalar olduğunu da farkındadır.

Yaklaşımın gelişim sürecinde, Jackson, kültür tarihçisi James Clifford da dahil olmak üzere Geertz'in bazı eleştirmenlerinin çalışmalarını okumuş, kendi çekincelerinden bazılarında haklı olduğunu görmüştür (Jackson, tsz.). Bu çerçevede, Clifford'un ya da bir başkasının normatif post-modernist duruşunu benimsememiş, eleştirel, liberal bir duruşu korumaya çalışmış, ancak Geertz'in yaklaşımını Clifford'un bazı gözlemleriyle yumuşatmanın mantıklı olduğunu fark etmiştir. O, İngiliz din eğitimi güçlü biçimde

etkileyen, önceki din eğitimi yaklaşımı olan fenomenolojik yaklaşımı eleştirmiş, kendi yaklaşımını bu eleştiriler üzerine kurmuştur. Bu bakımdan Jackson, çalışmalarında fenomenolojiden sosyal veya kültürel antropolojiye doğru, belli isimleri, eserleri, kavram ve kuramları kendi perspektifine göre öne çıkaracak biçimde metodolojik ve teorik bir kayma olduğunu belirtmiştir. Bu, ona göre, özünde sekülerist bir disiplinin benimsenmesi değil, teoloji ve karşılaştırmalı din, sosyal psikoloji, kültürel tarih ve felsefe de dahil olmak üzere bir dizi disiplinden belirli bir etnografin yöntem ve içgörülerinin üretilmesiydi (Jackson, tsz.).

Yorumlayıcı yaklaşım geliştirilirken İngiliz toplumu içinde yer alan Hristiyan, Hindu, Sih, Müslüman vb. farklı çevrelere mensup kişilerden çok çeşitli veriler toplanmıştır. Yorumlayıcı yaklaşımın etnografik temelleri kapsamında saha notları, yetişkinlerle ve çocuklarla yapılan görüşmeler, ayrıntılı saha çalışması günlükleri ve sahada toplanan belgeler bir araya getirilmiş ve bir rapor hazırlanmıştır. Yaklaşımın dinlere, bireylere, dini gruplar ve geleneklere bakışındaki temel motivasyonlar bu saha verilerinden hareketle oluşturulmuştur. Nitekim yorumlayıcı yaklaşım, dinler arasında var olan çeşitliliği dikkate alan, din ve kültür etkileşimine, zaman içinde değişime ve dinlerin doğası hakkında farklı görüşlere izin veren didaktik ilkeler ve stratejilerle ilgili bir dizi kavram üzerine inşa edilmiştir (Jackson, 1997). Müfredatın bileşenleri belirli bir dinden örneklerle ya da öğrencilerin soru ve endişeleriyle başlayabilmektedir. Bu kapsamda yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımı, öğretmenin yaklaşımına ve yaratıcılığına bağlı olarak içeriklendirilmeye müsait 'temsil', 'yorumlama' ve 'düşünümsellik' olmak üzere üç temel başlangıç noktası sunmuştur.

1. Temsil (Representation)

Jackson yorumlayıcı yaklaşıma büyük dünya dinlerine ait belirli kavramların Batı düşünce çevrelerinde nasıl çarpıtılarak sunulduğuna dikkat çekerek başlar. Bugün din kavramının tanımından dinlere verilen modern adlara ve dinlerin sunuluş biçimlerine kadar dinlerle ilgili muhteva Jackson'a göre oryantalist bir bakış açısının ürünüdür. Bu anlamda Jackson'ın çalışmalarında sıklıkla Edward Said, Wilfred Cantwell Smith gibi yazarlara atıf yaptığı

görülür. Özellikle Said'in *Orientalism*, Smith'in *The Meaning and End of Religion* adlı eseri sıklıkla başvurulmuş eserlerdir. Jackson'a göre Said, İslâm imajının nasıl yapılandırıldığını ve bu imajın Avrupalılar tarafından kendi çıkarlarına göre nasıl basmakalıp (statik, durağan, özcü vb.) bir bakış açısıyla resmedildiğini göstermiştir. Jackson "din", "inanç", "dünya dinleri", "Hinduizm", "Budizm" gibi kavramların Batılı epistemik çevrelerde, Hristiyanlık eksenli gelişimini ve eleştirisini Smith'in çalışmalarından hareketle irdelemiş ve dinin bireysel alana nasıl hapsedildiğine ve dinin bütüncül dünya görüşünün temel bir öğesi olmaktan çıkarılıp hayatın yalnızca bir yönünü ifade eden özel bir alana nasıl indirgendiğine dikkatleri çekmiştir (Jackson, 2005, 97).

Jackson yaklaşımına din kavramının gelişimine, dinlerin adlandırılma ve tasniflerine, dinleri monolitik ve değişmeyen yapılar olarak sunan yaklaşımlara dikkat çekerek başlar. Örneğin 'Hinduizm' veya 'Hristiyanlık' gibi terimler homojen, sınırları belirlenmiş ve tartışma konusu edilemez referanslar olmayıp; birbirinden farklı içeridekiler ve dışarıdakilerin anlama ve yorumları çerçevesinde ele alınmalıdır (Jackson, 2005, 102). O Batı edebiyatında din ve dinlerin tasvirini, 'dünya dinlerinin' homojen inanç sistemleri olarak temsil edilmesini eleştirmektedir. Bu açıdan yaklaşım geliştirilirken, dinler, genellikle belirli gruplara (mezhepler veya tarikatlar gibi) ait olan bireyler ile daha geniş dinler veya 'dini gelenekler' arasındaki ilişki bağlamında, esnek bir şekilde resmedilmeye çalışılmıştır. Jackson'a göre bireylerin, ilişkili oldukları çeşitli gruplar bağlamında incelenmesi, ortaya çıkmakta olan tek, değişmez, statik 'dinler' anlayışını aydınlatır. Benzer şekilde, dinlerdeki temel kavramlar ve genel yaklaşımlar, dini inanç ve uygulamaların belirli örneklerinin ele alınması yoluyla örneklendirilebilir ve canlandırılabilir (Jackson, tsz.). Dinlere dönük bu statik bakış, başkalarınca da eleştirilmiştir. Berling'e göre "geçtiğimiz otuz beş yılda din bilimciler ders kitaplarında oluşturulan diğer dinlerle ilgili anlatımların Euro-Amerikan tarzı, aşırı basitleştirilmiş ve romantik bir bakış açısının ürünü olduğunun farkına varmışlardır. Örneğin Hinduizm Hinduların değil Avrupalıların icadıdır" (Berling, 2004, 5-6).

Yorumlayıcı yaklaşıma göre farklı din, inanç ve kültürleri, birbirlerinden etkilenen, değişken/dinamik, canlı/yaşayan,

farklılıklar/farklılaşmalar barındıran, karmaşık, üzerinde tartışılan yapılar olarak tanıtmak (Jackson 2005, 173); dinlerle ilgili bilgileri, ders kitabı ve diğer öğretici materyallerde çocukların da yetişkinlerin de onları, sanki geçmişte değişmiş ama artık oturup sabitlemiş bir geleneğin parçası gibi anlamalarını önleyecek biçimde kullanmamak; çeşitlilik ve zindeliği yansıtan şahsi öykülere, kişisel, organik anlatılara yer vermek, dinlerin yaşayanlarının gözüyle anlaşılmasına, bu anlamda onların içeriden temsiline önem vermek gerekmektedir (Osmanoğlu, 2022). Dolayısıyla yorumlayıcı yaklaşım, bir dinî geleneğin tüm üyelerinin aynı fikir ve inancı paylaşıp birtakım işleri aynı şekilde yaptıklarını ifade edecek olan genel bir şemayı empoze etmekten kaçınır. Yaklaşım, bireysel tecrübeyi, toplumsal tecrübeye bağlayan kişisel verilere daha fazla yer vermekte ve evrensel özler/asıllar varsayımını kabul eden veya içeridekileri anahtar inançlar ve kavramların şema olarak formüle edilmesiyle kavrayan yaklaşımlara mesafeli durur.

Yorumlayıcı yaklaşımın dinleri daha bireysel, güncel ve çeşitliliğe imkan verecek biçimde ele alması çoğulluk gerçeği ile ilgilidir. Yaklaşım, hem ‘geleneksel’ çoğulluk olgusunu - toplumdaki farklı dini ve etnik grupların varlığıyla görülebilen açık çeşitlilik - hem de herhangi bir geçmişe sahip bireylerin pek çok olası kaynaktan doğan kültürel fikir ve uygulamaları kullanabildiği ‘modern’ veya ‘postmodern’ çoğulluk olgusunu dikkate alır. Bu kullanım, daha önce de dikkat çekildiği gibi, din ve kültürlerin hem geleneksel kültürel miras ekseninde oluşmuş birikimsel yapılarını, hem de günümüzde, küreselleşme, bireyselleşme, sekülerleşme vb. çerçevesinde oluşan farklı alt katmanlarını, din anlayışlarını, kültürel yaşam biçimlerini, bireysel ve grupsal etkileşim ve yorumları, eleştirel ve entelektüel yaklaşımları dikkate almayı gerektirir. Yorumlayıcı yaklaşımın üzerinde inşa edildiği zengin etnografik veriler dinlerin ve kültürlerin özellikle gündelik hayatta yaşanan, bireysel biçimde deneyimlenen veçhelerine odaklanmaya çalışır. Bu hassasiyet dinlerin ve kültürel geleneklerin yaşayan birikimler olarak algılanmasına özellikle katkı sağlamaktadır. Sürekli tarihsel bilgilere, materyallere odaklanmak din ve kültürlerin geçmişte yaşanmış, olmuş bitmiş şeyler olarak algılanmasına hizmet etmektedir.

Bu kapsamda, yorumlayıcı yaklaşımda bireysel dinî inanç veya

din anlayışlarıyla geniş anlamda dinlerin arasında köprü vazifesi gören üyelik gruplarına (mezhep, cemaat vb.) özel bir önem verilmiştir (Osmanoğlu, 2022, 108-109). Nitekim dinler o dine inanan kimselerce çeşitli üyelik grupları eliyle somutlaşmakta ve canlılık kazanmaktadır. Yorumlayıcı yaklaşımın etnografik verilere güçlü bir şekilde yaslanması sebebi dinleri yalnızca geleneksel ilmihâl bilgileri ekseninde değil, aynı zamanda yaşayan gerçeklikleri bağlamında sunma konusundaki hassasiyettir. Buradan hareketle yorumlayıcı yaklaşımda dinler üç hermenötik eksenle ele alınır: Bireysel deneyim, üyelik grupları ve büyük dinî gelenekler (Jackson 2005, 149). Bu üç boyut ya da eksen, aynı zamanda müfredatın yaş ve sınıflara göre tasarlanmasında kullanılan üç anahtar düzeye (seviye) karşılık gelmektedir.

Yorumlayıcı din eğitimi yaklaşımında din ve kültürel gelenekler ele alınırken öncelikle dinler ve kültürlere yani büyük resme odaklanılır. Bu düzeyde hazırlanan materyalin her birinde ayrı bir din öğretime konu edilir. Örneğin *Müslümanlar* kitabı Pakistan göçmeni ailelerden seçilmiş gençler üzerine odaklanır. *Hristiyanlar* kitabı İngiltere Kilisesi, Yunan-Ortodoks, Quaker ve daha yeni kiliselere mensup aile çocuklarının öykülerine yer vererek hazırlanmıştır. Diğer dinler için de de benzer bir durum söz konusudur. Bu aşamada her bir dinin anahtar kavramlarına ya da dinler arasındaki ortak temalara yer verilmekle birlikte önceki aşamalardaki gibi, üyelik grupları bağlamında ve daha geniş dinî geleneklere atıflarda bulunmaktadır (Jackson 2005). Bir sonraki seviye “grup” seviyesidir. Bu bir mezhep ya da tarikat grubu olabileceği gibi, üyeleri çoğunlukla belirli bir dini uygulayan etnik bir grup ya da bunların bir kombinasyonu da olabilir. Örnek vermek gerekirse, Hristiyanlık bağlamında gruplar Kurtuluş Ordusu, Birleşik Reform Kilisesi, Roman Katolik, Baptist gibi Hristiyanlık içi görüşlere mensup çocuklar olup anlatımlarda bu çocukların aile ve cemaat içi dinî pratikleri olabilir. Burada vurgu kişisel öykülerden daha çok mezhep ve cemaatler hakkında öğrenme; onların dinî hayattaki etkilerini anlama ve açıklama üzerinedir. Bu aşamada öğrencilerin bahsi geçen mezhep ve aileler hakkında sarıh bilgiler ve tecrübeler elde etmek için çeşitli uygulamalara (aile içinde ve kilisedeki) katılmaları teşvik edilir. Bu yüzden bu aşamada müfredat konuları ‘hazırlık’, ‘sorumluluklar’ ve ‘gelenekler’ başlıkları altında düzenlenmiştir (Osmanoğlu, 2022, 110-

111).

Son aşamada ise yorumlayıcı yaklaşım, farklı dini ve kültürel çevrelerden seçilen kişisel öykülere yer vermekte, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bu öyküler arasında ilişki kurmaları istenmektedir. Burada amaç yorumlayıcı süreçler yoluyla çocukların okudukları hikâyelerde karşılaştıkları kavram, duygu ve tavırları kendi dil ve deneyimleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktır. Jackson'a göre her birey biriciktir, ancak bir dini uygulayan her kişi genellikle daha geniş bir dini gelenekle ilişkisi olan en az bir dini gruba aittir. Birey düzeyinde dinin insani yüzünü en iyi şekilde takdir edebilir ve tüm dinlere ilişkin klişeleri kıran kişisel hikayeler dinleyebiliriz (Jackson, tsz.). Jackson'a göre bu aşamada öğrencilerin kendi kavram, duygu ve tavırları ile hikâyelerde ele alınan karakterlerinkiler arasında karşılıklı ilişkiler kurarak farklı hayat tarzlarını yorumlamalarına yardım etmekle kalınmamakta, ayrıca öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilgili sorular sormaları da teşvik edilmektedir. Ona göre din öğretiminde öğrencilerin kendilerini sorgulamaları, farklı inançları öğrenmek kadar önemlidir (Jackson 2005, 180). Jackson bu sorgulama, anlamlandırma ve yorumlama sürecine edifikasyon (*edification*) adını vermiştir.

Dinlerin bireysel tecrübeden, büyük dinî geleneklere doğru yorumlanırken farklılıklara veya çeşitliğe dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda örneğin, bir dinî gelenekten diğerine varsayımları aktarmaktan kaçınmak ya da bu konuda azami dikkat sarf etmek, belirli dinî geleneklerdeki üyelik gruplarına ait örnekler bakarak “din” hakkında genellemeler yapmaktan kaçınmak, dinler hakkında kullanılan standart adlandırmalara dikkat etmek, dinleri olabildiğince içeriden ve çok sesli bir şekilde tasvir etmek gerekmektedir (Osmanoğlu, 2022, 111-112). Bu üç dereceli yaklaşım Jackson'a göre dinlerin post-modernist bir yapı sökümü olmayıp sadece bireylerin inanç ve uygulamalarıyla ilgilenir, ancak dinlerin ‘organik’ doğasını vurgular; hem farklılıkları hem de iç çeşitlilikleri bireyler, gruplar ve geniş dini geleneklerin özellikleri arasındaki ilişkiye bakarak takdir etmeye çalışır (Jackson, tsz.). Dinlerin, dini grupların veya bireysel dini deneyimlerin öğretimi sürecinde öğretmenler, bir dinin temel olgu ya da kavramlarına dini bir metinden bir alıntıyla veya kişisel bir hikayeyle veya dini bir

grubun bir faaliyetinden hareketle veya öğrencilerin kendi kişisel bilgi ve deneyimlerinden (kendi dini uygulama deneyimleri veya hayatlarında dinin olmaması dahil) başlayabilir.

2. Yorumlama (Interpretation)

Yorumlayıcı yaklaşımda muhtevanın gerek program ve ders kitaplarında gerekse sınıf içi öğrenme süreçlerinde ele alınışı etnografi ve yorumlayıcı antropoloji ile yakından ilişkilidir. Yorumlayıcı yaklaşımın, “dinleri” ve “kültürleri” dinamik, değişken, birbiriyle ilişkili olgular olarak yorumladığı daha önce ifade edilmişti. Buna göre bireyler, geçmişin mirası dâhil olmak üzere farklı kültürel kaynaklardan devraldıkları miras ile kişisel ilişkiler kurarken kültürü aktif olarak şekillendirirler. Yorumlayıcı yaklaşım, fenomenolojik yaklaşımın *aksine öğrencilerden ön kabullerini bir tarafa bırakmalarını* değil, kendi kavramları ile ‘içeridekinin’ kavramları arasında bir karşılaştırma ve müzakere dili kurmalarını ister. Burada öğrenci kişisel deneyimler ve bu deneyimlerden elde ettiği tecrübeler ile karşılaştırmalı olarak ‘içeridekinin’ kavramları arasında ileri geri hareket eder. Bu esnada empatik ve eleştirel yaklaşımlar sergileyerek hem karşıdakini daha iyi anlamaya çalışacak hem de yer i geldiğinde kendine dönerek özeleştiri yapacaktır.

Yorumlayıcı yaklaşım, dinî materyalleri, bireyin yaşadığı dinî-kültürel ortam ve dinin genel ilkeleri arasında irtibat kurarak yorumlar. Yorumlayıcı yaklaşıma göre din, kültürle karşılıklı etkileşim içerisinde olan bir olgudur ve bu durum dinlerle ilişkili birtakım unsurların insan deneyiminin ürünü olduğunu göstermektedir. Şu hâlde dinlerdeki bu insani-kültürel birikimin yorumlanması gerekmektedir. Başkalarının din ve din anlayışını sınıf içinde nasıl yorumlayıp anlayabileceğimiz meselesini ele alan Jackson, bu konuda yorumsamacı antropolojiyi ana yöntem olarak değerlendirmiştir (Osmanoğlu, 2022, 112-113). Geertz, bir toplumsal ortamda olayları yaşayan içerdekilerin yakın deneyimi ile olayı resmetmeye çalışan kimsenin, söz gelimi bilim adamının uzak deneyimi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek antropolojik analizin özünün bu iki deneyim arasında bir denge yaratmak olduğunu vurgulamıştır (Jackson, 2005, 59). Geertz gibi Jackson’a göre de üzerinde çalışma yapılan, araştırılan insanlarla empati kurarak

yani kendini başka biri olarak hayal edip sonra o başkasının ne düşündüğünü görerek sağlıklı ve dengeli bir iletişim kurulamaz. Fenomenolojik yaklaşımın aksine empati, başkalarının temel kavram, duygu ve düşüncelerini anladıktan (bunu başardıktan sonra) sonra gerçekleşmelidir. Burada yapılması gereken şey içeridekilerin kendilerini dış dünyaya takdim ettikleri sembolik şekilleri (kelime, resim, davranış, kurum vb.) araştırmak ve analiz etmektir.

3. Düşünümsellik (Reflexivity)

Düşünümsellik yorumlayıcı din öğretimi yaklaşımında, öğrenciye da öğretmenin tecrübeleri ile yorumlanmaya çalışılan kişilerin tecrübeleri arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılır. Jackson'a göre yorumlayıcı yaklaşım sadece bilgiyi artırmayı hedeflemez. Bilhassa anlayışı artırmak için öğrencilerin yeni öğrendiklerinin önceki anlayışları üzerindeki etkisini yansıtmaları gerekir. Düşünümsellik, öğrencilerin deneyimleri ile yaşam biçimlerini yorumlamaya çalıştıkları kişilerin deneyimleri arasındaki ilişkinin çeşitli yönlerini kapsar (Jackson, tsz.). Jackson'a göre dönüşümselliğin üç boyutu vardır: Öğrencilerin kendi dünya görüşlerine ilişkin anlayışlarını yeniden değerlendirmeleri (yorumlayıcı yaklaşımda buna 'eğitim' verilir); öğrencilerin çalışılan materyalin mesafeli bir eleştirisini yapmaları; öğrencilerin çalışma yöntemlerinin geriye dönük incelemeleri yoluyla yorumlama sürecinin devam eden bir eleştirisini geliştirmeleri. Düşünümsellik bir yönüyle başkalarının tecrübelerini öğrenerek/başkalarından öğrenerek kendine dönme, kendini dönüştürmedir. Jackson'a göre din öğretiminin önemli amaçlarından birisi öğrencilerin bazı yönlerden kendilerinden farklı olanların hayatları ve inançları hakkında bilgilenme ve bu bilgilerden yola çıkarak kendi düşüncelerini, kimlik ve dünya görüşünü oluşturmalarıdır (Osmanoğlu, 2022, 113-114).

Jackson'a göre yukarıda sözü edilen gelişim süreci için empatik bir tavır benimsemek, bununla beraber yapıcı eleştiriyi hiçbir zaman göz ardı etmemek, kendi düşünce ve yaşam biçimini sürekli gözden geçirmek, yorumlayıcı süreçlerde öğrendiklerini ve bu süreçlere katılımda farkındalığı canlı tutmak gerekmektedir (Jackson-O'Grady, 2007, 196). Edifikasyon kavramı, bütünüyle

aynı olmamakla birlikte Grimmer'in 'dinden öğrenme' anlayışıyla örtüşmektedir. Yorumlayıcı yaklaşımda öğrencilerin diğer din, inanç ve dünya görüşlerini öğrenirken kendi ön kabul, varsayım ya da önyargılarını bir kenara bırakmaları değil, bilakis öğrenme ortamına taşımak suretiyle bu kavram ve deneyimlerden yararlanmaları istenir. Bu yönüyle fenomenolojik yaklaşımdan ayrılmakla birlikte bazı noktalarda hem ona hem de sosyal bilimler yaklaşımına benzemektedir (Osmanoğlu, 2022). Örneğin her üç yaklaşımda sosyal bilimlerin bulgu ve metodolojilerinden yararlanılmıştır. Ancak yorumlayıcı yaklaşımın paydaş branşlarla irtibatı sosyal bilimler anlayışından daha esnekler.

C. Yorumlayıcı Yaklaşımın Yönelik Eleştiriler

Her yaklaşım ya da kuramda söz konusu olduğu gibi yorumlayıcı yaklaşıma yönelik de çeşitli eleştiriler söz konusu olmuştur. Bu eleştirilerin başında, 'görecelilik' ve 'indirgemecilik' eleştirileri gelmektedir. Bilindiği gibi görecelilik ya da rölativizm, genel olarak çoğulcu din öğretimi yaklaşımlarına getirilen standart eleştirilerden birisidir (Osmanoğlu, 2022). Buna göre çocuk ve gençleri farklı dinlerin hakikat ve doğruluk iddialarıyla karşı karşıya getirmek onlarda kafa karışıklığına, inanç problemlerine ve kimlik krizlerine sebep olabilir. Ancak Jackson'a göre gençleri eğitim ortamında, sosyal hayattaki çoğulluk gerçeğinden yalıtarak eğitmek anlamlı değildir. Okul sosyal yaşamın aynası olmalıdır. Diğer yandan yorumlayıcı yaklaşım dinlerin eşit hakikatlere sahip olduğu şeklindeki ideolojik yaklaşımı kabul etmemekte; başka dinlerin bilgilerini öğrenmekle o dinleri ve inançları tasdik etmek arasındaki farkı gözden uzak tutmamak gerektiğinin altını çizmektedir. Jackson'a göre bir kimsenin kendi dinini yaşama hakkını onaylamak, o kimsenin inandığı dinin herkesçe hakikat olarak kabul edildiği/edilmesi gerektiği anlamına gelmemektedir (Jackson, 2005, 192).

Yorumlayıcı yaklaşıma yöneltilen bir eleştiri olan indirgemecilik, dinlerin içerisindeki çoksesliliğe ve şahsi öykülere yer vermenin dinlerin tutarlı bütünler oluşu yönündeki hakikate meydan okuduğu iddiasına dayanmaktadır. Ne var ki Jackson'a göre yorumlayıcı yaklaşım dinlerin kendi içerisinde anlamlı bütünler oldukları gerçeğini reddetmemektedir (Jackson 2005, 197). Ancak ona göre

dinlerin oluşumunda içerdekiilerin katkıları yanında dışarıdakilerin de etkileri bulunmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla Jackson burada dinlerin temel inanç esaslarını değil de birikimsel geleneklerini kastetmektedir. Nitekim dinlerin gelişim sürecinde oluşan pek çok din anlayışı bulunmakta ve dinler bütün bu farklı anlayışlarla pratiklik kazanmaktadır. Bu çerçevede farklı din anlayışlarının, mezhep ve yorum biçimlerinin anlamının farklı kesimlerce (içerdekiiler-dışarıdakiler) inşa edildiğini söylemek mümkündür. Bu durumda bir dinî geleneği tanımak-öğrenmek için her iki dünyadan da ona bakabilme becerisini geliştirmek gerekmektedir. Jackson'a göre dinlerin salt dışarıdakilerin anlayışlarıyla sunulması geleneksel oryantalist bakış açısını yansıtır ve yanlı bir tutumdan beslenir. Bunun için dinlerin içerisindeki çok sesliliğe, bireysel ve yaşayan öykülere başvurmak gerekmektedir. Aslında bu tavır fenomenolojik yaklaşıma bir eleştiri ve itiraz niteliği taşımaktadır. Zira daha önce de geçtiği gibi fenomenolojik yaklaşım dinleri belirli evrensel özlere indirgemekte, pek çok farklı uygulamayı aynı çatı altında toplayarak tipolojiler oluşturmaya çalışmaktaydı.

Yorumlayıcı yaklaşımın içeriden temsili aşırı derecede öne çıkarması çeşitli eleştirilere konu olmuştur. Nitekim örneğin Shepherd'a göre dinî muhtevanın salt içerdekiilerin (o dine inananların) temsiliyle/bakışıyla sunulması bazı sorunlara yol açmaktadır (Shepherd, 2003, 325-326). Aslında bir dine inanan insanların o dini, içerdekiilerden öğrenmeye - onu en iyi temsil ettikleri varsayılırsa - istekli olmaları güzel bir şeydir. Ancak burada incelenen dini temsil eden kimselerin, kolaylıkla ve çabucak yersiz bir içeride olma ayrıcalığına kapılabilmeleri tehlikesi bulunmaktadır. Shepherd'a göre içeriden olanlar kendi inançlarını idealleştirme eğiliminde olurlar. Bu durum, beraberinde genellikle yüzeyselliği getirmektedir. Bu durum doktriner olmayan din öğretiminin istenmeyen bir sonucudur. Yine ona göre içeride olanlar aslında doğal olarak o dini en iyi bilen kimseler değildir. Dahası içeride olanlar bazen dışarıdan bakanların görebildiklerini göremeyebilirler. Şu hâlde yapılması gereken şey dinlere dair içeriden sunumu dışarıdakilerin bakışlarıyla dengelemek, dinlere daha çoğulcu bir perspektifle bakabilmektir (Osmanoğlu, 2022, 114-115 vd.).

Yorumlayıcı yaklaşıma yönelik eleştiriler zamanla çoğalmış ve derinleşmiştir. Yaklaşıma karşı en radikal eleştirilerden birini dile getiren Barnes'e göre, İngiliz din eğitiminin farklı dinlerin mensuplarına ve hiçbir dini inanca sahip olmayanlara saygı gösterilebilmesi, öğrencilerin dinler hakkında makul bir seçim yapabilmeleri ve hatta dini veya belirli dinlerin bazı yönlerini eleştirebilecek beceri ve yeteneklerle donatılabilmesi konusunda başarısız olmuştur (Barnes, 2007). Barnes bu kapsamda İngiliz din eğitiminde mevcut egemen 'liberal' paradigmayı oluşturan iddiaları, varsayımları ve inançları gözden geçirmiş, zayıflıklarını ortaya koymaya çalışmış ve mevcut paradigmaya kıyasla sosyal açıdan daha olumlu eğitim amaçlarını gerçekleştirme konusunda daha fazla umut vaat eden yeni bir 'post-liberal' din eğitimi paradigması ortaya koymaya çalışmıştır (Barnes, 2014). Ancak Jackson Barnes'in dilini kışkırtıcı bulmuş, kendi eserlerini yeterince okuyup anlamadığını belirtmiştir. Bu kapsamda o, Barnes'in 'liberal' ve 'post-modern' arasında yaptığı keskin ayrıma katılmadığını, kendi eserlerini normatif anlamda post-modern olarak sınıflandırmasının hatalı olduğunu, bunun da Barnes'in yorumlayıcı yaklaşımdaki düşüünsellik kavramını anlamamasından ve kendi çalışmalarını çok seçici bir şekilde okumasından kaynaklandığını belirtmiştir (Jackson, 2015a).

Thompson yaklaşımın seküler temellerini eleştirmiş, eğitim politikasını ve finansmanını kontrol eden yerleşik laiklerle çok uyumlu olduğunu ve onlara cazip geldiği için orantısız derecede büyük bir yerel destek aldığını iddia etmiştir. Ona göre Jackson'ın dine etnografik yaklaşımı tarafsız ve nesnel bir bakış açısı sunmamakta, çeşitliliği kucaklamak için epistemolojik açıdan tarafsız bir her derde deva olma iddiası yaklaşımın farklı yerlere kaymasına yol açmıştır. Yine o, yaklaşımın temelinde yattığını iddia ettiği inanç ve maneviyatın evrensel insani olgular olduğu (kitlelerin tarihsel ve kültürel olarak tetiklenen tarafgirliğini aşan aydınlanmış bir anlayışa sahip olduklarını dolaylı olarak iddia edenler tarafından algılandığı şekliyle) ve dinlerin kültürel olarak çeşitlilik gösteren, akışkan ve birbirinin yerine geçebilen tezahürler olduğu varsayımını eleştirmiştir (Thompson-Grimmit, 2010, 156-158). Jackson ise Thompson'ın eleştirel yaklaşımının değerlendirmiş, (1) Thompson'ı yorumlayıcı yaklaşımda yer alan 'seküler' bakış açısıyla 'sekülerist'

bakış açısı arasındaki ayrımı yeterince görememekle (2) yaklaşımın bilimsel, kurumsal ve mali dayanakları hakkında net bir yaklaşım geliştirememekle ve (3) görüşleri temsil eden metinleri yeterince okuyup anlayamamakla eleştirmiştir (Jackson, 2012). Jackson liberal demokrasinin devlet tarafından finanse edilen okullarında ideal din eğitimi biçiminin 'seküler' olması ancak 'sekülerist' olmaması gerektiği yönündeki görüşünü savunmaya devam etmiştir.

Sonuç

Güncel gelişmeler sosyal gerçekliği ve o gerçeklik içinde yer alan sosyal-kültürel yapıları dönüşüme zorlamaktadır. Din eğitimi de bu yapılardan biri olduğu için sosyal hayattan öyle ya da böyle etkilenmektedir. Toplumsal değişimi yönetmek için, söz konusu değişimi öncelikle doğru anlamak ve yorumlamak gerekmektedir. Kuramsal okumalar bu anlamda değişim gerçeğini işleyen önemli yaklaşım ve bakış açıları sunmaktadır. Son yıllarda toplumlar çeşitli nedenlerle değişen soskültürel manzaralarının dönüştürdüğü eğitsel yapıları yeniden ele almakta, daha güncel, kapsayıcı ve değişim gerçeğiyle daha uyumlu çözümler geliştirmektedirler. İşte din eğitiminde yorumlayıcı yaklaşım da böyle bir dönüşümü yansıtmaktadır. Din eğitiminde yorumlayıcı yaklaşım küreselleşme süreci ve modern çoğulluk gerçeğinin dayattığı meydan okumaları yönetme bağlamında ortaya çıkmıştır.

Yorumlayıcı yaklaşım farklı dinlere, inançlara, kültürlere mensup kimselerin birbirlerini anlamlarına dönük talep ve beklentileri bağlamında din, inanç ve kültürlere müfredatta daha fazla yer açma, din ve kültürlerin iç anlatılarına duyarlılık gösterme ve farklı din ve kültürleri daha sağlıklı bir bakış açısıyla müfredatta konu etme hassasiyetleriyle öne çıkmıştır (Jackson, 2017). Jackson'a göre başka dinden birinin kavramlarını, inançlarını ve ritüellerini anlamak zor olsa da prensip olarak farklı kesimler arasında anlayış geliştirme gerçeği göz ardı edilmemelidir. Anlayışın dereceleri olabilir. Bir Hristiyan, dharma ve karma gibi Hindu kavramları hakkında temel düzeyde bir bilgi ve anlayış sahip olabilir, ateistler, lütuf ve inanç gibi Hristiyan kavramları hakkında benzer bilgi ve kavrayış geliştirebilir. Ona göre dinin duygusal tarafının anlaşılması daha zordur ve bir kişinin dinin duygusal boyutunu anlama derecesini

geliştirmek için uygun tutumlarla birleştirilmiş etkili tekniklere ihtiyaç vardır. Yorumlayıcı yaklaşım öğrencilerin, geçmişleri ne olursa olsun, dini dili ifade eden, ritüeller gibi dini eylemleri gerçekleştirenlerin durumlarını kavrama ve yorumlamalarına yardımcı olmaya çalışmakta, bunu yaparken hermenötik teknikler kullanmaktadır. O, dinleri yorumlarken bireylerin, alt dini yapı ya da grupların ve büyük dinlerin karşılıklı ilişkilerini dikkate almaktadır. Öğrencilerin, başkalarının din ve inançlarını anlamaya çalışırken öğrendikleri yeni bilgilerin önceki anlayışları üzerindeki etkisini düşünmeleri, kendi inanç, gelenek veya dünya görüşlerinden türeyen önyargılarını yeniden değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu dönüşüm yorumlayıcı yaklaşımda bir tür aydınlanma şeklinde anlaşılmaktadır. Bu süreçte incelenen materyalin uzaktan eleştirisi yapılmakta, yanıtlar akranlar ve öğretmenler ile paylaşılıp tartışılmakta ve birlikte çalışma yöntemleri ve anlama stratejileri geriye dönük olarak incelenmektedir (Jackson, 2017, 466).

Yorumlayıcı yaklaşımın temel amaçlarından olan din eğitimiyle dinler ve kültürler arasında yeni iletişim ve diyalog çerçeveleri oluşturma ve bu sayede dinsel aşırılıkları ortadan kaldırma yönündeki iyimser beklentiler halen eleştirilmektedir. Bununla beraber yorumlayıcı yaklaşımının özellikle dinleri ele alma ve yorumlama metodolojisinin geliştirilmeye, daha kapsayıcı ve bilimsel pedagojiler üretilmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda örneğin Miller, okul öncesi eğitimde yorumlayıcı yaklaşımın dini kaynaklı şiddet içeren aşırıcılığı incelemede hem teorik bir temellendirme hem de etkili bir pedagoji sunduğunu göstermeye çalışmıştır. Öğretmenlerin bu sayede bireysel özgürlük, inanç, kimlik, dini topluluklar ve toplumla ilgili derin sorulara değinebileceklerinin altını çizmiştir. Ona göre yorumlayıcı yaklaşım, ahlaki ve eğitimsel açıdan oldukça meydan okuyucu bir diyaloga olanak sunmaktadır. Burada yoruma odaklanarak, her zaman daha fazla değişim olasılığı (yanlışlanabilirlik - bilgimizin kusurlu, geçici ve yeni kanıtlar karşısında revizyona tabi olduğu duygusu) olduğu kabul edilebilir. Bu, öğretmenlerin özgürlük ve hoşgörü ilkelerini “mutlak olmayan geçici bir etik” olarak benimsediği başka yaklaşımlarla, örneğin Wright’ın ‘siyasi liberalizmi’ anlayışı ile örtüşmektedir. Miller, yorumlayıcı yaklaşımın epistemolojik açıklığını koruyan, tüm öğrenciler için uygun olan ve saygılı, eleştirel bir katılım ahlakı

içinde farklı dinler ve kültürler hakkında derinlemesine öğrenmeyi sağlayan bir yol sunduğunu belirtmiştir (Miller, 2013).

Burada son olarak, yorumlayıcı yaklaşımın da etkisiyle, yaklaşımın içinde geliştiği İngiliz din eğitiminin siyasallaştığı ve güvenlik kaygılarıyla yönetilmeye başlandığı yönündeki eleştire dikkat çekmek gerekir. Yorumlayıcı yaklaşımın işe koşulduğu REDCo projesi ile projeye kurumsal, mali ve eğitsel destek sunan yapılara dönük eleştiriler, söz konusu yaklaşımın daha iyi anlaşılmasını gerektirmektedir. Her ne kadar eğitimciler, politikacılar ve diğerleri tarafından manipüle edilmekten her zaman sakınmaları gerekli olsa da, Jackson, katılımcıların bilimsel araştırma ve liberal eğitim hedefleri doğrultusunda özgürce ve açık bir şekilde çalışmalarına olanak tanınması koşuluyla dinler (ve din dışı dünya görüşleri) ile ilgili araştırma ve/veya geliştirme çalışmalarının desteklenmesinin Avrupa Komisyonu ve AGİT/ODIHR gibi kurumlar için meşru bir kaygı olduğu sonucuna varmıştır (Jackson, 2015b).



KAYNAKÇA

- Banks, C., - Banks, J. "Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*", 3/34 (1995), 152-158.
- Barbarin, O. vd. "Development of Tolerance and Respect for Diversity in Children in the Context of Immigration". *Immigration, Diversity, and Education*. ed. E. L. Grigorenko, - R. T. 276-288. New York: Routledge, 2010.
- Bilgin, Beyza. "Küreselleşme, Din ve Eğitim". *Dini Araştırmalar*, 6/17 (2003), 203-214.
- Bilgin, Beyza. "Mezhepler ve Dinler arası Eğitim ve İşbirliği". *Kültürel Çeşitlilik ve Din* ed. R. Yılmaz. 130-158. Ankara: Sinemis Yayınları, 2005.
- Bilgin, Beyza. "Önsöz". *Kültürel Çeşitlilik ve Din* ed. R. Yılmaz. vii-ix. Ankara: Sinemis Yayınları, 2005a.
- Bilgin, Beyza. "Kültürlerarası Din Eğitiminin İmkânı". *Kültürel Çeşitlilik ve Din* ed. R. Yılmaz. 101-117. Ankara: Sinemis Yayınları, 2005b.

- Bilgin, Beyza. *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları, 2007.
- Bouma, G. D., - Ling, R. "Dini Çeşitlilik". çev. E. Ay, *Din Sosyolojisi Yaşadığımız Dünya* der. P. B. 317-339. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2012.
- Canar, B. "Maurice Blanchot Düşüncesi'nde Sessizliği Yazıya Çekmek". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1/52 (2012), 85-112. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1668/7.pdf> adresinden alındı
- Everington, J. "Religious Education in 1960s". *Spiritual and Religious Education* eds. M. Leicester vd. 183-197. London: Falmer Press, 2000.
- Huntington, S. P. "Anlaşamayan Uygarlıklar". çev. B. Çorakçı. *Yüzyılın Sonu (Büyük Düşünürler Çağımızı Yorumluyor*. düz. N. Gardles 3. Basım b., 58-64. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2003.
- Barnes, P. L. "Developing a New Post-Liberal Paradigm for British Religious Education". *Journal of Beliefs & Values*, 28/1 (2007), 17-32. <https://doi.org/10.1080/13617670701251389>
- Barnes, P. L. *Education, Religion and Diversity: Developing a New Model of Religious*. Münster: Routledge, 2014.
- Jackson, R. *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder Murray, 1997.
- Jackson, R. "Introducing Religious Education: An Interpretive Approach". Erişim 11 Ağustos 2024, (tsz.). <https://theewc.org/resources/introducing-religious-education-an-interpretive-approach/>
- Jackson, R. *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım* çev. Ü. Ok - M. A. Özkan. İstanbul: Dem Yayınları, 2005.
- Jackson, R. "The Interpretive Approach to Religious Education: Challenging Thompson's Interpretation". *Journal of Beliefs & Values*, 33/1 (2012), 1-9. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.650024>
- Jackson, R. "Education, Religion and Diversity: Developing a New Model of Religious Education". *British Journal of Religious Education*, 37/2 (2015a), 207-211. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.998475>
- Jackson, R. "The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder". *British Journal of Educational Studies*, 63/3 (2015b), 345-366. <https://doi.org/10.1080/00071>

005.2015.1069257

- Jackson, R. "Who's Afraid of Secularisation?' A Response to David Lewin". *British Journal of Educational Studies*, 65/4 (2017), 463-468. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1358804>
- Köylü, Mustafa. "Çağdaş Bir Din Eğitimi Teorisi Olarak Çoğulcu Din Eğitimi Modeli: Batı Örneği". *Dini Araştırmalar*, 241-267, 2003.
- Merriam-Webster. Erişim 14 Haziran 2024. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/plurality>.
- Miedema, S. "The Need for Interreligious Education. Komisyon içinde", *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* ed. Komisyon. 223-235. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2003.
- Miller, J. "Religious Extremism, Religious Education, and the Interpretive Approach". *Religion & Education*, 40/1 (2013), 50-61. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745362>
- Nobutaka, I. "The Possibility of Education About Religious Culture in Public Schools". *Politics and Religion*, II (2007), 99-110.
- Osmanoğlu, Cemil. *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2022.
- Oxforddictionaries. Erişim 15 Temmuz 2024. <http://oxforddictionaries.com/definition/english/pluralism>
- Parekh, B. *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları, 2002.
- Skeie, G. "Plurality and Pluralism: A Challenge for Religious Education". *British Journal of Religious Education*, 1/25 (1995), 47-59.
- Skeie, G. "Çoğulluk Kavramı ve Din Eğitimi Açısından Anlamı". *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* ed. R. Kaymakcan. 125-140. İstanbul: Dem Yayınları, 2006.
- Skeie, G. "Plurality and Pluralism in Religious Education". *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* ed. M. de Souza vdğ. 307-319. Springer Science+Business Media B.V., 2009.
- Soysal, A., - Yalçın, Y. "Örgütlerde Farklılıkların Yönetiminde Yeni Bit Yaklaşım: Müzakereci Kişilik". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 1 (2013), 27-41.
- TDK. *Güncel Türkçe Sözlük* Erişim 3 Haziran. 2024 <http://www.tdk>.

gov.tr/index.php? option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.
GTS.51ae455f964ef7.48723346 adresinden alındı

Thompson, M. G., - Grimmit, M. "Reflecting Honestly: Ideological Conflict, Religious Education and Community Cohesion". *Religious Education and Social and Community Cohesion: An Exploration of Challenges and Opportunities* ed. M. Grimmit. 145-164. McCrimmons, 2010.

Verma, G. K. "Diversity and Multicultural Education Cross-cutting Issues and Concepts". *International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion: Studies from America, Europe and India* eds. Verma vdğ. s. 21-30. New York: Routledge, 2007.

Yapıcı, Asım. *Din Kimlik ve Ön Yargı (Biz ve Onlar)*. Adana: Karahan Kitabevi, 2004.

Yargıcı, A. "Kur'an'a Göre Müşriklere, Ehl-i Kitaba ve Müslümanlara Hoşgörünün Boyutları". *İslam Medeniyetinde Birlikte Yaşama Tecrübesi* düz. Kurul. 35-55. Şanlıurfa: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2008.

Ziebertz, H.-G. "Çokkültürlü Bir Toplumda Din Eğitimi". çev. Z. Ş. Aslan. *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi* ed. R. Kaymakcan. 155-180. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2006.



DİN GÖREVLİLERİNİN “CAMİ” VE “DİN GÖREVLİSİ (İMAM HATİP)” KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Turan Bilge KUŞCU¹ & Mehmet KORKMAZ²

Giriş

Arapçadaki cem kökünden türeyip toplayan, bir araya getiren anlamına gelen cami mescidin yapı ve işlevce daha geniş halidir. Esasında cami ilk zamanlarda sadece Cuma namazı kılınan büyük mescitler için kullanılan bir kavramdı. Cuma namazı kılınmayan yerler ise mescit olarak ifade edilmişti (Önkal - Bozkurt, 1993).

Gerek Hz. Peygamber dönemi ve gerekse ondan sonraki dönemlerde caminin İslam dinin temel ibadet edilen yer olması

¹ Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, tbkusc@hotmail.com

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, korkmaz@erciyes.edu.tr

yanında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı, devletin yönetildiği, adalet hizmetlerinin yürütüldüğü, askeri amaçlı faaliyetlerin yapıldığı, dışarıdan gelen devlet erkânının karşılandığı ve ağırlandığı bir yer olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda camiler çok fonksiyonlu bir kurum olma özelliği taşımıştır (Akın, 2016).

Böylesi işlevleri olan ve Müslümanların hayatında önemli bir yere sahip olan camiler, İslamiyet'in ilk yıllarından itibaren toplumdaki hemen herkese hitap etmiş, toplumu bir araya getirmiş, toplumdaki insanların dini bilgilerinin öğretildiği bir mekân olmuştur. Nitekim Camiler İslam dininin benimsemiş olduğu "beşikten mezara kadar eğitim" prensibi çerçevesinde ibadet yerleri olmalarının yanında birer eğitim merkezi görevi de görmüştür. Hz. Peygamber döneminde insanlara hutbe, vaaz veya sohbetler yoluyla dini öğretme ve nasihatlerde bulunma camilerde başlamış ve günümüze kadar da devam etmektedir (Yılmaz, 2020).

İlk zamanlarda Camilerin idaresi ve yönetimi İslam devletinin başkanı olan halifeler tarafından ifa edilmişken, sonraki dönemlerde İslam coğrafyasının genişlemesiyle beraber bu yetki vilayetlerde valilere ve sonrasında da kadırlara verilmeye başlanmıştır. Daha sonraları ise imamlar ve diğer cami görevlileri kadılar tarafından görevlendirilmiştir. Osmanlı devletinde bu görevler "Şeyhu'l İslamlık" kurumu nezaretinde gerçekleştirilmiştir. Cami görevlilerinin iasesi, camilerin inşa, imar, bakım vb. ihtiyaçları ise camilere ait olan vakıflar tarafından karşılanmıştır (Önkal - Bozkurt, 1993).

Ülkemizde din hizmetlerini yürütmek üzere 3 Mart 1924 tarihinde Diyanet İşleri Reisliği (Başkanlığı) kurulmuştur. Başkanlığın hizmet alanlarından birisi de itikat ve ibadet alanlarıyla ilgili süreçleri ve işlemleri yürütmektir. Bu bağlamda Başkanlığın görevlerinden biri de camilerle ilgilidir. Cumhuriyetin ilk yıllarında camilerde görev yapacak olan imam, müezzin, hatip, kayyım, vaiz gibi görevlilerin tayin ve azillerinden sorumlu kurum Diyanet İşleri iken sonra Vakıflar Umum Müdürlüğü sonra da yeniden Diyanet İşleri Başkanlığı olmuştur. Cami görevlilerinin aylıkları ise 1927 yılından itibaren devlet bütçesinden karşılanmıştır (DİB, 23 Temmuz 2024 - Önkal - Bozkurt, 1993). Halen bu uygulama devam etmektedir.

Günümüzde Diyanet İşleri Başkanlığı camilerde hutbe ve

vaazlarıyla, yaz Kuran Kursları, cami dersleri vb. uygulamalarla eğitim faaliyetine devam etmektedir. Bunların dışında Başkanlık İhtiyaç Odaklı Kuran Kursları, Hafızlık Kur'an Kursları, 4-6 yaş Kuran Kursları ve çeşitli kitle haberleşme araçları gibi vasıtalarla topluma hizmet etmekte ve toplumu dini bilgiler konusunda aydınlatmaktadır.

Başkanlığın gerçekleştirmekte olduğu söz konusu hizmetlerin çeşitli araştırmalara konu edilmesi bütün bu faaliyetlerin niteliğini olumlu yönde artırabilir. Bu bağlamda din eğitimi ve din hizmeti verilen hedef kitleden, bu hizmeti veren görevlilerden, ilgili kurumları denetleyenlerden, konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşlarından, uzmanlardan görüş, öneri vb. istenebilir. İşte bu çalışmada bu hizmetlerden birisi olan cami hizmetlerine bizzat bu hizmeti veren görevlilerin nasıl baktıkları konu edilmiştir. Bu çerçevede onların "din görevlisi" ve "cami" kavramlarına ilişkin nasıl bir algı çerçevesine yani metafora sahip oldukları ortaya konmaya çalışılmıştır. Konunun daha iyi anlaşılması için burada kısaca metafor kavramına açıklık getirmekte fayda vardır.

Metafor kavramını kullanan ve açıklayan ilk kişinin Aristoteles olduğu ifade edilmektedir. Aristoteles metaforu bir kelimenin başka bir kelime yerine veya anlamı yerine kullanılması şeklinde tanımlamıştır (Fischer, 2011). Yakın zamanda yapılan tanımlar da benzer şekildedir. Buna göre metafor, bir kelimemin ifade ettiği anlamın dışında başka bir anlam ifade edilecek şekilde kullanılması anlamına gelmektedir (Külekçi, 1995). Bir başka tanıma göre de metafor, bir kavramın birey üzerinde oluşturduğu anlam, etiket veya kavramsal olarak ifade ediliş biçimi, benzetme yaparak bir kavramı açıklamak için kullanılan bir araç, soyut olarak ifade edilen bir şeyi somut olan bir şeyle ilişkilendirmek, bir olgu, olay ya da objeyi bir kavram ya da deyim kullanarak başka bir şeye benzeterek anlatma vs. gibi anlamlarda da kullanılmaktadır (Akan vd., 15 Temmuz 2024). Lakoff ve Johnson, metafor kavramını bir şeyin başka bir şeye bağlı olarak anlaşılması şeklinde tanımlamıştır. Onlar metaforun temelinde kelimelerin değil kavramların bulunduğunu, zihinlerdeki soyut anlamları ortaya çıkarmada benzetmelerin ve metaforların önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir (Lakoff – Johnson, 2005). Metafor kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe

Sözlüğünde ise mecaz anlamında kullanılmaktadır. Mecaz ise “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak ifade edilmiştir (Güncel Türkçe Sözlük, 20 Temmuz 2024). Yine bilimsel araştırma literatüründe mecaz olarak da ifade edilen metafor kelimesinin karşılığı olarak benzetme, eğretilme, öğretilme, istiare ve deyim aktarması gibi kavramlarında kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım - Şimşek, 2021).

Görüldüğü gibi metafor kavramı genel olarak bir şeyin anlamının başka bir şey üzerinden açıklanması olarak izah edilebilir. Nitel çalışmalarda mecazlar/metaforlar yoluyla veri toplama son zamanlarda özellikle sosyal bilim disiplinlerinde de araştırmacıların dikkatini çekmiş ve sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım - Şimşek, 2021). Bu sosyal bilim disiplinlerinden biri de yaygın din eğitimi alanıdır. İlgili literatür tarandığında yaygın din eğitimi alanında cami ve Kuran kursları ile ilgili bir kaç çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Arpacı 2013 yılında Şanlıurfa İl Müftülüğüne bağlı 181 din görevlisinin “Din görevlisi”, “Diyaret İşleri Başkanlığı” ve “Müftü” kavramlarına yönelik metaforlarını tespit edilmiştir (Arpacı, 2014). Benzer şekilde Özdemir ve Karateke 2018 yılında Elazığ’daki yaz Kuran Kurslarında 467 öğrenciye anket uygulanarak “Yaz Kur’an Kursu Öğrencilerinin “Cami” ve “Din Görevlisi” Kavramlarına İlişkin Metaforları”nı incelemiştir (Özdemir – Karateke, 2018). Bu çalışmalar hem sayıca az hem de bunların üzerinden belli bir zaman geçmiştir. Dolayısıyla bu alanda yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Öte yandan yaygın din eğitimi faaliyetlerinin yapıldığı yerlerden biri olan camiler ve burada görev yapan din görevlileriyle ilgili metaforik çalışmaların bulunmadığı tespit edilmiştir. Böyle bir ihtiyaçtan dolayı bu çalışmada din görevlilerinden İmam-hatiplerin “cami” ve “imam-hatip” kavramları hakkındaki metaforlarını tespit etmek ve bu metaforlar üzerinden onların görev ve sorumluluklarını din eğitimi açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın ana problemini camideki din görevlilerinin “cami” ve “imam-hatip/din görevlisi” kavramlarına ilişkin metaforları nelerdir? sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda şu alt sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Metafor nedir, yaygın din eğitiminde metaforlar üzerinde çalışmanın önemi nedir?

2. Din görevlilerinin “cami” kavramına ilişkin metaforları nelerdir?

3. Din görevlilerinin “İmam-Hatip/Din Görevlisi” kavramına ilişkin metaforları nelerdir?

4. Din görevlileri camide ve cami dışında ne tür faaliyetler yapmaktadırlar?

5. Din görevlilerinin metaforları ile yapmış oldukları faaliyetler arasında nasıl bir ilişki vardır?

6. Din görevlilerinin görevlerinden memnun olma durumları nasıldır?

A. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı din görevlilerinden imam-hatiplerin “cami” ve “imam-hatip/din görevlisi” kavramları hakkındaki metaforlarını tespit etmek ve bu metaforlar üzerinden onların görev ve sorumluluklarını din eğitimi açısından incelemektir. Bu çalışmanın din görevlisi olarak çalışan imam-hatiplerin görevlerini ve sorumluluklarını daha iyi anlamalarına katkı sağlayacağı ve bu alanda çalışmak isteyen yeni görevlilere yol göstereceği umulmaktadır. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı’nın ilgili birimlerine alandaki görevlilerin niteliği, gerçekleştirilen hizmetlerin durumu, bu konuda yapılması gereken iyileştirme çalışmaları vb. konularında fikir vereceği düşünülmektedir. Yine bu çalışma bu alanda yapılacak yeni araştırmalar için de yol gösterici olabilir.

B. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, aslında bireylerin farkında olup da derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığı olgulara odaklanmaktadır. Bireyler günlük yaşamlarında birçok olay, deneyim, algılar ve kavramlarla karşılaşır. Bireylerin bu olgularla karşılaşmaları onların tam olarak bilindiği anlamına gelmez. Bu noktada olgu bilim deseni bireylerin aslında biliyor gibi görünüp de tam olarak kavrayamadıkları olguları araştırmak için kullanılan bir desendir (Yıldırım - Şimşek, 2021). Bu bağlamda bu araştırmayla

katılımcıların zihin dünyalarına ayna tutarak ve onların “cami” ve “din görevlisi” kavramlarına ilişkin nasıl bir anlam çerçevesine sahip oldukları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022 (Nisan-Haziran aylarında) yılında Gaziantep İli Nurdağı Müftülüğüne bağlı çeşitli camilerde görev yapan 20 imam-hatibin katılımıyla yapılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların 8'i ilçe merkezindeki çeşitli camilerde 12'si ise ilçe merkezi dışındaki camilerde görev yapmaktadır. Katılımcılarla ilgili bazı bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılarla İlgili Bilgiler

Katılımcıların Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	f
	İlahiyat Ön Lisans	7
	Sosyal Bilimler Ön Lisans	3
	İlahiyat Fakültesi	10
	Toplam	20
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	Görev Yeri	f
	İlçe Merkezindeki Camiler	8
	İlçe Merkezi Dışındaki Camiler	12
	Toplam	20
Katılımcıların Görev Süresi	Görev Süresi	f
	0-10 Yıl Arası	7
	11-20 Yıl Arası	5
	21-30 Yıl Arası	2
	31 Yıl ve Üzeri	6
	Toplam	20
Katılımcıların Yaş Durumu	Yaş Durumu	f
	20-30 Yaş Arası	3
	31-40 Yaş Arası	3
	41-50 Yaş Arası	7
	51-60 Yaş Arası	7
	Toplam	20

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların 7'sinin İlahiyat

Ön Lisans, 3'ünün Sosyal Bilimler Ön Lisans, 10'unun ise İlahiyat Fakültesi mezunudur. İlahiyat Ön Lisans ile İlahiyat Fakültesi mezunlarının toplam sayısına bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun dini yüksek öğrenim aldığı anlaşılmaktadır.

Yukarıda tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların 8'inin ilçe merkezinde bulunan camilerde, 12'sinin ise diğer mahallelerden görev yapmaktadır. Katılımcıların görev sürelerine bakıldığında ise 7'sinin 0-10 yıl, 5'inin 11-20 yıl, 2'sinin 21-30 yıl, 6'sının ise 31 yıl ve üzeri görev süresi bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede katılımcıların uzunca bir süredir bu görevi yaptıkları ve bu mesleğe ilişkin tecrübe zenginliğine ve belli bir kavram çerçevesine sahip oldukları söylenebilir. Yine katılımcıların yaş dağılımına baktığımızda ise 20-30 yaş aralığında 3, 31-40 yaş aralığında 3, 41-50 yaş aralığında 7, 51-60 yaş aralığında ise 7 katılımcının olduğu görülmektedir. Aynı şekilde katılımcıların büyük çoğunluğunun yetişkinlik döneminin ortalarında olduğu ve gerek görevlerine ve gerekse hayatın diğer olgularına ilişkin yeterli anlamlandırma yapabilecek yaş olgunluğuna sahip oldukları savunulabilir.

2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada çalışma grubundaki imam-hatiplere yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Söz konusu formun hazırlanması sürecinde ilgili literatür, din görevlilerinin çalışma mevzuatı vb. incelenmiştir. Oluşturulan taslak formlar hakkında din eğitimi ana bilim dalında görev yapan öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Pilot uygulama ve düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Bahsi geçen formla katılımcıların bazı demografik bilgileri, cami içinde ve dışında yaptıkları faaliyetler, imam-hatiplik mesleğini tercih etme nedenleri ile yaptıkları görevlerden memnun olma durumları ve nedenleri ile ilgili veriler elde edildikten sonra, çalışmanın asıl konusunu oluşturan imam-hatiplerin "cami" ve "imam-hatip" kavramları hakkındaki metaforlarını tespit etmek için aşağıdaki iki soru yöneltilmiştir.

- "Cami" bence.....benzetilebilir. Çünkü.....
- "İmam-hatip/din görevlisi" bencebenzetilebilir. Çünkü.....

Bu sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar detaylı bir şekilde toplanmış ve toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan verilerin karışmaması için kodlama yapılmıştır. Örnek olarak 1. K- DMC: 1. katılımcı- diğer mahalle cami, 20. K-İMC: 20. katılımcı- ilçe merkezi cami şeklinde bir kodlama yapılmıştır

3. Verilerin Analizi

Katılımcı imam-hatiplerin “cami” ve “imam-hatip” kavramlarına ilişkin metaforları analiz edilirken Spss programından ve Nvivo 12 programından yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ise elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilerek daha önce belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına imkan sağlar (Yıldırım - Şimşek, 2021). Çalışmada elde edilen veriler çerçevesinde bazı ana ve alt temalar belirlenmiştir. Daha sonra araştırma bunlara göre raporlanmıştır. Bu süreçte elde edilen bulgular nicel tablolar şekline dönüştürülmüş, daha sonra bunlara ilişkin bulgular, doğrudan alıntılardan da yararlanılarak boyut boyut ortaya konmuştur.

C. Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın bu kısmında katılımcıların kendilerine sorulan sorulara verdikleri cevaplar ışığında oluşturulan tema ve kategorilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Katılımcıların “Cami” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Araştırmaya katılan din görevlilerinin cami kavramına ilişkin metaforlarını yoklamak amacıyla “Cami” bence..... benzetilebilir. Çünkü..... , ifadesine yazılan görüşler analiz edildiğinde aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo:- 2. “Cami” Kavramına İlişkin Metaforlar

No	Cami İle İlgili Metaforlar	f
1	Kalp	2
2	Okul	2
3	Huzur kaynağı	2

4	Toplanma merkezi/yeri	2
5	Şehrin kimliği	1
6	Ahlak ve ilim merkezi	1
7	Sıcak bir yuva	1
8	Lamba	1
9	Nefes	1
10	Ruh	1
11	Gül bahçesi	1
12	Manevi bir şifahane	1
13	Ağaç	1
14	Bakkal	1
15	Eğitim merkezi	1
16	Ev	1
Toplam		20

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi katılımcılar tarafından “cami” kavramı hakkında 16 tane metafor üretilmiştir. Bunlardan kalp, okul, huzur kaynağı ve toplanma merkezi/yeri metaforlarının ikişer katılımcı tarafından üretildiği görülürken diğer katılımcıların ise birbirinden farklı metaforlar ürettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların cami kavramı ile ilgili söz konusu metaforları dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda açıklanmış olup ilgili temalar altında toplanan metaforlar hakkında katılımcıların açıklamalarına yer verilmiştir.

a. Yaşam ve Huzur Kaynağı/Merkezi Olarak Cami

Müslümanlar şehirlerini camiye merkeze alarak kurmuşlardır. Özellikle şehrin en önemli yerinde devlet büyükleri adına külliye halinde camiler inşa edilmiştir. Hayat şehrin önemli yerine inşa edilen camilerin etrafında şekillenmiş, insanların temel ihtiyaçları için açılan ticarethaneler camilerin bulunduğu yere göre şekillenmiş, hamamlar, kütüphaneler, aş evleri de caminin etrafında açılmış ve halka hizmet etmişlerdir (Kurnaz, 2013). Bu durum camilerin yaşamın merkezinde olması gerektiği düşüncesinin ilk zamanlardan itibaren var olduğunu göstermektedir. Katılımcıların dile getirdikleri metaforlara bakıldığında da bu durumu görmek mümkündür. Bu konuda ifade edilen bazı görüşler şöyledir:

2. K- DMC: “Cami, bence kalbe benzetilebilir. Çünkü nasıl ki kalp olmadan hayat olmazsa aynı şekilde cami olmadan da mahallenin tam anlamıyla bir hayat bulduğu söylenemez.”

3. K- DMC: “Cami, bence huzurun kaynağına benzetilebilir. Çünkü camiye girdiğim anda bende bir huzur ve mutluluk oluşmakta. Camiye girdiğimde kendimi misafir gibi hissetmekteyim ve buradaki mutluluğu Allah'ın varlığının delili olarak görmekteyim. Bende bu huzurun oluşmasından dolayı huzurun kaynağına benzetmekteyim.”

5. K- İMC: “Cami, bence sıcak bir yuvaya benzetilebilir. Çünkü nasıl ki insanlar aile ortamında samimi olarak, güven ve huzur içerisinde yaşıyorsa cami de bunların yaşandığı ve hissedildiği bir sıcak yuva gibidir. İnsanlar aile ortamındaki bu sıcaklığı ve samimiyeti aynı zamanda cami ortamında da yaşayabilmektedir.”

7. K- DMC: “Cami, bence nefese benzetilebilir. Çünkü bir canlı dünyaya geldiğinde nefes almadan yaşayamaz, bir toplumda caminin bulunmaması da o toplumun yaşayamamasına neden olabilir. Onun için ben camileri canlıların yaşayabilmesi için ihtiyaç duydukları nefese benzetiyorum.”

8. K- İMC: “Cami, bence ruha benzetilebilir. Çünkü insan beden ve ruhtan oluşan bir varlık olup ruh olmadan beden bir işe yaramıyorsa bir mahallede de cami olmadan oranın hayat bulması düşünülemez. Onun için cami bulunduğu yere hayat veren ruh gibidir. Bulunduğu mahalleye bir ruh vererek mahallenin hayat bulmasına katkı sağlamaktadır.”

11. K- DMC: “Cami, bence manevi bir şifahaneye benzetilebilir. Çünkü insanlar camiler de her türlü manevi dertlerinden kurtuluyor ve maddi sahada aldığı darbelerin yarısını burada sarıp, acısını burada dindiriyor. Psikolojik olarak sükunet bulup, manevi olarak gelişim sağlıyor. Bu ise onların hayata daha sıkı sarılmalarına ve daha güçlü bir profil çizmelerine katkı sağlıyor.”

16. K- DMC: “Cami, bence eve benzetilebilir. Çünkü insan eve girdiğinde ailesiyle mutlu ve huzurlu olup, sıkıntılardan uzaklaştığı gibi camiye girdiğinde de Müslüman kardeşleriyle bir aile ortamı olmakta ve sanki evdeymiş gibi kendisini huzurlu ve mutlu hissetmekte ve sıkıntıları hep beraber çözmeye çalışmalarından dolayı eve benzetilebilir.”

18. K- İMC: “Cami, bence gül bahçesine benzetilebilir. Çünkü bir gül bahçesine girdiğimizde etraftaki bütün güllerin kokusunu alıyor ve mutlu oluyoruz, camiye girdiğimizde de çimize bir manevi huzur ve mutluluk doluyor.”

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi katılımcılardan yarısı “cami” kavramını yaşam ve huzur kaynağı/merkezi olan kavramlarla ilişkilendirerek açıklamaktadırlar. Onlar camilerin yaşam merkezi olması fikrini destekler şekilde açıklamalar yapmışlardır. Buna göre 2 katılımcı kalp, 2 katılımcı huzur kaynağı, 1 katılımcı sıcak yuva, 1 katılımcı nefes, 1 katılımcı ruh, 1 katılımcı manevi şifahane, 1 katılımcı ev, 1 katılımcı ise gül bahçesi metaforunu kullanmıştır. Bu katılımcılardan yarısı (5 tanesi) ilçe merkezindeki

mahallelerde görev yaparken yarısı (5 tanesi) da diğer mahallelerde görev yapmaktadır. Bu durum din görevlilerinin büyük ya da küçük hangi çevrede görev yaparlarsa yapsınlar, camiye insanlar için hayat kaynağı ve hayatın merkezi olarak gördüklerini ve önemsediklerini de göstermektedir.

b. Eğitim Öğretim Yeri Olarak Cami

İslam dininde en temel fonksiyonu ibadet yeri olan camiler tarih boyunca birçok faaliyetin yapıldığı mekan olarak karşımıza çıkmıştır. Bu faaliyetlerden başta geleni de eğitim öğretimdir. Hz. Peygamber islam dinini tebliğ ve irşat faaliyetlerine camide başlamıştır. Hz. Peygamber Müslümanların eğitim ve öğretim iş ve işlemleriyle bizzat ilgilenmiş ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yer olarak mescid ve camileri seçmiştir(Özler, 2007). Araştırmaya katılan katılımcılardan bazılarının da sözü edilen işleve dikkat çektikleri ve bunu açıklayan metaforlar kullandıkları görülmüştür. Katılımcılardan bazılarının bu tema altındaki metaforları ve açıklamaları şu şekildedir:

4. K- İMC: "Cami bence ahlak ve ilim merkezine benzetilebilir. Çünkü cami toplumun her kesimine hitap eden ve toplumu aynı noktada buluşturan, toplumu ahlaki konularda eğiten, din ve dini konularda veya maddi ve manevi konularda insanları aydınlatan bir yerdir. İnsanları emri bil maruf ve nehyi anılmünker çerçevesinde ahlak ve ilim olarak aydınlatan merkezdir."

14. K- DMC: "Cami bence okula benzetilebilir. Çünkü insanlar okuma, yazma öğrenmek ve sosyalleşmek için okula gidiyorlarsa İslam dininin inanç, ibadet ve ahlakla ilgili bilgilerini öğrenmek için de camiye gelirler ve camide bunları öğrenirler. Aynı zamanda insanlar camide bir araya gelip hal hatır sorarlar, birbirlerinden etkilenmeler olur ve birbirlerinden bir şeyler öğrenirler."

15. K- İMC: "Cami bence eğitim merkezine benzetilebilir. Çünkü camide yediden yetmişe herkese eğitim ve öğretim faaliyeti yapılmaktadır. Cami din ve dinle ilgili her türlü bilginin öğrenildiği ve öğretildiği yer olmasından dolayı eğitim merkezine benzetilebilir."

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, katılımcılardan bazıları cami kavramını İslam dininde caminin fonksiyonlarından biri olan eğitim öğretimle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Onlar bu kurumu okula, eğitim merkezine, ahlak ve ilim merkezine benzetmişlerdir. Camiler Hz. Peygamber döneminde günümüze kadar eğitim öğretim de önemli bir yere sahip olmuştur. Günümüzde de camiler hutbelerin okunduğu, vaazların verildiği, sohbetlerin

yapıldığı, çocuklara, gençlere, yetişkinlere Kuran'ın ve temel dini bilgilerin öğretildiği yerlerden olup önemli bir yaygın din eğitimi kurumudur. Bu bağlamda katılımcıların camilerin bu işlevinin farkında oldukları ve bunu öne çıkaracak metaforlar kullandıkları söylenebilir.

c. Toplanma ve İhtiyaçları Karşılama Yeri/Merkezi Olarak Cami

Arapça'da "cem" kökünden türeyen cami kelimesi "toplayan, bir araya getiren" demektir. Camiler, Müslümanların toplanıp ibadet ettikleri yer olmanın yanında eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı, toplanma ve sosyal alanlarının bulunduğu, insanların birbirleri ile konuşup muhabbet ettikleri, sevinçleri ve hüzneleri paylaştıkları yerlerden biridir (Önkol - Bozkurt, 1993). Araştırmada katılımcılardan bazılarının da cami kelimesinin bu anlamını öne çıkaran metafor ve açıklamalar kullandıkları görülmüştür. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

10. K- DMC: "Cami, bence toplanma yerine benzetilebilir. Çünkü cami farklı ırk ve milletlerden insanları bir araya getiren, toplumsal birlik ve beraberliğe, toplumsal uzlaşa ve bütünleşmeye katkı sağlayan toplanma yerine benzetilebilir."

17. K- DMC: "Cami, bence toplanma merkezine benzetilebilir. Çünkü camiler Allah'ın evleri olduğundan dolayı insanlar da Allah'ın evinde Allah'ın misafiri olduklarından dolayı Allah'ın kendilerine olan ikramından (emir ve nehiylere riayet etme konusunda) almak için camide toplanırlar ve bu huzur ve mutlulukla evlerine dönerler."

Yukarıda da görüldüğü üzere, katılımcılardan bazılarının cami kavramını, cami kelimesinin anlamından hareketle açıklamışlardır. Buna göre katılımcılardan üç tanesi "camiyi" toplanma, ihtiyaçları karşılama yeri/merkezi metaforuyla açıklamıştır. Camiler Müslümanların toplanıp bir araya gelip ibadet ettikleri, Allah'ın emir ve yasaklarının insanlara öğretildiği önemli yerlerdendir. Kendileri de din görevlisi olan bazı katılımcıların yukarıdaki görüşleri incelendiğinde caminin toplanma ve insanların ihtiyaçlarının karşılandığı yere benzetilerek açıklandığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde yakın zamanda yaşanan deprem felaketi esnasında da pek çok cami insanların kendilerini güvende hissettikleri bir mekan olarak bu işlevini yerine getirmiştir. Bu bağlamda din görevlilerinin bu işleve dikkat çekmeleri anlamlı ve önemlidir.

d. Cami İle İlgili Diğer Metaforlar

Katılımcılardan üçü ise cami kavramı ile ilgili birbirinden farklı metaforlar oluşturmuşlardır. Bu farklı metaforları ise diğer metaforlar teması altında aktarma uygun görülmüştür. Katılımcıların bu metaforlarla ilgili açıklamaları ise şu şekildedir:

1. K- DMC: “Cami, bence şehrinin kimliğine benzetilebilir. Çünkü nasıl ki insanların bir kimliği varsa bir bölgenin de kimliği olmalıdır. Bu kimlik ise camiyle gün yüzüne çıkar. Bir yerde bir şehir kurulurken önce bir cami inşa edilir. Diğer yerleşim yerleri ise camiye göre şekillenir. Yine camiden hareketle bir yerin Müslüman olduğunu ve yönü de tespit edebiliriz.”

6. K- İMC: “Cami, bence lambaya benzetilebilir. Çünkü lamba karanlık ortamları aydınlatan bir araç olduğu için camiler de bulunduğu ortamı maddi ve manevi konularda lamba gibi aydınlatmaktadır.”

12. K- DMC: “Cami, bence bir ağaca benzetilebilir. Çünkü ağaç kökleriyle bu dünyaya bağlarken, dallarıyla ve meyveleriyle göklere uzanan yani yaratıcısını anlatan ve ahireti hatırlatan yönü bulunmaktadır. Cami de bu dünyaya ait bir bina olarak görülse de cami içerisinde yapılan ibadetler, vaaz ve irşat faaliyetleri ile ahireti ve ölümü hatırlattığından dolayı camide ağaca benzetilebilir.” Yukarıda görülebileceği üzere, cami kavramını farklı metaforlarla açıklayan katılımcıların açıklamaları incelendiğinde, bir katılımcı tarafından camiyle ilgili olarak, bir yerin Müslüman olup olmadığının anlaşılması bağlamında “kimlik” metaforunun kullanıldığı, insanların maddi-manevi her konuda aydınlanması bağlamında “lamba” metaforunun kullanıldığı, içinde yapılan ibadetler ve faaliyetlerden dolayı insanlara dünya ve ahireti ilişkisini hatırlatması bağlamında “ağaç” metaforunun kullanıldığı anlaşılmaktadır. Caminin Müslüman bireyin duyguyu ve zihin dünyasındaki yerinin, toplumsal, kültürel, sosyal işlevlerinin anlaşılması bakımından bu açıklamalar da önemli ve kayda değerdir.

Sonuç olarak katılımcıların cami kavramı hakkında oluşturmuş oldukları metaforlar belli temalar altında toplandığında karşımıza şöyle bir tablo çıkmıştır:

Tablo 3. “Cami” Kavramına İlişkin Tema ve Metaforlar

No	Oluşturulan Temalar	Metaforlar	f
1	Yaşam ve Huzur Kaynağı/ Merkezi Olarak Cami	Kalp (2), huzur kaynağı (2), sıcak yuva, nefes, ruh, manevi şifahane, ev ve gül bahçesi	10
2	Eğitim Öğretim Yeri Olarak Cami	Ahlak ve ilim merkezi, okul (2) ve eğitim merkezi	4
3	Toplanma ve İhtiyaçları Karşılama Yeri/Merkezi Olarak Cami	Toplanma yeri, bakkal ve toplanma merkezi	3

4	Cami İle İlgili Diğer Metaforlar	Şehrinin kimliği, lamba ve ağaç	3
---	----------------------------------	---------------------------------	---

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi katılımcılardan yansı yaşam ve huzur kaynağı/merkezi olarak cami temasıyla ilgili kalp (2), huzur kaynağı (2), sıcak yuva, nefes, ruh, manevi şifahane, ev ve gül bahçesi metaforlarını; 4 tanesi eğitim öğretim yeri olarak cami temasıyla ilgili ahlak ve ilim merkezi, okul (2) ve eğitim merkezi metaforlarını; 3 tanesi toplanma ve ihtiyaçları karşılama yeri/merkezi olarak cami temasıyla ilgili olarak toplanma yeri, bakkal ve toplanma merkezi metaforlarını ve cami ile ilgili diğer metaforlar teması altında ise şehrinin kimliği, lamba ve ağaç metaforlarını kullanmışlardır. Yukarıdaki verilere bakarak din görevlilerinin cami kavramıyla ilgili metaforik algılarının çok çeşitli olduğu ve bunların camilerin işlevleri, İslam toplumundaki yeri vb. ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2. “İmam-Hatip/ Din Görevlisi” Kavramına İlişkin Metaforlar

Araştırmaya katılan din görevlilerinin din görevlisi kavramına ilişkin metaforlarını yoklamak amacıyla “İmam/din görevlisi” *bence.....benzetilebilir. Çünkü.....* , ifadesine yazılan görüşler analiz edildiğinde aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. “İmam Hatip/Din Görevlisi” Kavramına İlişkin Metaforlar

No	İmam-Hatip/Din Görevlisi İle İlgili Metaforlar	f
1	Lider	2
2	Rehber	2
3	Komutan	2
4	Öğretmen	2
5	Güneş	1
6	Manevi doktor	1
7	Dost	1
8	Baba	1
9	Çınar ağacı	1
10	Yürüyen Kuran	1
11	Mirasçı	1

12	Manevi bir mimar	1
13	Bahçıvan	1
14	İyi bir esnaf	1
15	Önder kişi	1
16	Hizmetçi	1

Yukarıdaki tabloda da verildiği üzere katılımcılar “İmam-Hatip/Din Görevlisi” kavramıyla ilgili olarak 16 farklı metafor kullanmışlardır. Bunlardan lider, rehber, komutan ve öğretmen metaforlarının ikişer katılımcı tarafından; güneş, manevi doktor, dost, baba, çınar ağacı, yürüyen Kuran, mirasçı, manevi bir mimar, bahçıvan, iyi bir esnaf, önder kişi ve hizmetçi metaforları ise birer katılımcı tarafından oluşturulmuştur. Buradan hareketle katılımcıların imam-hatip/din görevlisi kavramına ilişkin metaforik algılarının çeşitlilik arz ettiğini ve bu kavramların da geçmişten günümüze din görevlilerinin icra ettikleri görevlerle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmada bununla ilgili bulgular ayrıca ele alınmıştır. Katılımcıların “İmam-Hatip/Din Görevlisi” kavramı ile ilgili ürettikleri metaforlar beş tema altında toplanmış olup bunlar aşağıda ortaya konmuştur.

a. Problem Çözen ve Yakınlık Duyulan Biri Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi

Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönetmeliği incelendiğinde imam-hatiplerin; camilerde namazları kıldırarak, cuma ve bayram hutbelerini zamanında okumak, vaaz etmek, isteyenlere Kur'an-ı Kerim ve temel dini bilgileri öğretmek, mübarek gün ve gecelerde programlar düzenlemek, bayram, dini gün ve geceler, doğum, sünnet, düğün, hastalık gibi durumlarda insanlara din hizmeti sunmak, cenaze techiz ve tekfin hizmeti sunmak, görev mahallinde kimsesiz, yetim-öksüz, engelli ve ihtiyaç sahibi insanlarla ilgilenmek, insanlar arasında sevgi, saygı, dayanışma, kardeşliği artırmak ve çocukların, gençlerin dini, ahlaki eğitimlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak gibi görevlerinin olduğu görülmektedir (DİB, 8 Ağustos 2024). Bu bağlamda din görevlilerinin önemli vazifelerinden birisi de bulundukları yerlerdeki insanların çeşitli sorunları ile ilgilenmektir. Araştırmada katılımcılardan bazılarının bu vazifeyi öne çıkarak metaforlar kullandıkları görülmüştür. Bunlardan bazıları şöyledir:

3. K- DMC: "İmam-hatip/din görevlisi, bence manevi doktora benzetilebilir. Çünkü toplumdaki bireylerin maddi, manevi soru ve sorunlarını, ailevi problemlerini danıştıkları ve onları aydınlatmamızdan ve yönlendirmemizden dolayı manevi doktora benzetmekteyim."

5. K- İMC: "İmam-hatip/din görevlisi, bence dosta benzetilebilir. Çünkü imam-hatip; insanların sıkıntılarını, dertlerini, problemlerini rahat bir şekilde paylaşabildikleri, desteğine ihtiyaç duyduklarında başvurabildikleri, onları maddi ve manevi yönden rahatlatan bir insan olmasından dolayı dosta benzetiyorum."

6. K- İMC: "İmam-hatip/din görevlisi, bence babaya benzetilebilir. Çünkü bir baba evlatları ve ev halkına nasıl babalık yapıyorsa bir imam-hatipte ister tanıdık olsun ister olmasın cami cemaatine veya mahalle sakinlerine aynı şekilde babalık yapmaktadır. Yerine göre sıkıntılarını paylaşmakta yerine göre sevinçlerine ortak olmaktadır. Bazen bir arkadaş, bazen bir kardeş, bazen bir sırdaş, bazen de bir evlat gibi davranmak zorundadır."

11. K- DMC: "İmam-hatip/din görevlisi, bence manevi bir mimara benzetilebilir. Çünkü nerde yıkık bir gönül, virane bir kalp varsa ona dokunur ve onu imar eder. Aileler arasında veya toplumda kaybettiğimiz değerleri tekrar tesis eder."

13. K- DMC: "İmam-hatip/din görevlisi, bence iyi bir esnafa benzetilebilir. Çünkü iyi bir esnaf herkes tarafından bilinir ve müşterileri ile ilgili sıkıntılara ve problemlere çözüm üretir. İyi bir imam-hatip de bulunduğu yerde herkes tarafından bilinir ve insanların sorunlarını, sıkıntılarını çözmede iyi bir esnafa benzetilebilir."

20. K- İMC: "İmam-hatip/din görevlisi, bence hizmetçiye benzetilebilir. Çünkü insanların maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanması konusunda onlara hizmet etmekten dolayı hizmetçiye benzetebilirim."

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi, katılımcılardan 6'sı din görevlisini insanların maddi manevi sorunlarıyla ilgilenen, sorunlarına çözümler üretmeye çalışan, manevi danışmalık yapan, onları olumsuzluklardan koruyan, yerine göre bir dost yerine göre bir baba olabilen kişiler nitelemesiyle açıklamışlardır. İmam-hatip/din görevlisi toplumdaki bireylerin maddi, manevi sorunları ile ilgilenen, sorunlarına çözümler üretebilen, sevinçlerini ve kederlerini paylaşan, onlara manevi rehberlik ve danışmanlık yapabilen kişiler olmalıdır. Zira bu görev sadece camide namaz kıldırıktan ibaret değildir. Din görevlisi böyle zengin bir görev bilincine sahip olabilirse toplumda gerçek anlamını ve itibarını koruyabilir. Bu bağlamda söz konusu metaforları kullanan görevlilerin bu vazifenin önemi konusunda bilinç düzeylerinin yüksek olduğu savunulabilir. Elbette bunu başka araştırmalarla test etmek de gerekir.

b. Rehber Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi

Arapça'da "e-me-me" kökünden türetilen imam kelimesi "sözüne itibar edilen, insanların kendisine uyduğu, yöneldiği kişi, öne geçen, önder"(el-İsfahanî, 1961) anlamına gelirken, ıstılah olarak ise imam; Hz. Peygamber vefat ettikten sonra İslam toplumunun dini ve siyasi liderliği görevini üstlenen kişi ve kuruma denilmektedir (Topaloğlu – Çelebi, 2010). Katılımcıların yapmış oldukları açıklamalara bakıldığında da bununla ilişkili metaforlar kullandıkları görülmüştür.

4. K- İMC: "İmam-hatip/din görevlisi, bence komutana benzetilebilir. Çünkü bir ordunun yönetimi konusunda nasıl bir komutana ihtiyaç varsa görev yaptığımız yerde de bir komutana, rehber ihtiyacı vardır. Bu komutan insanlara her türlü konularda rehberlik eder, ışık tutar."

16. K- DMC: "İmam-hatip/din görevlisi", rehber benzetilebilir. Çünkü insanları doğru yola sevk edecek, ulaşılmak istenen hedefe ulaştıracak, Allah'ın ve Peygamberinin belirlediği istikamette bir yaşam sürebilmek için imam-hatibi bir rehber benzetebiliriz."

Yukarıda yer alan görüşlere bakıldığında görüleceği üzere 4 görevli imam-hatiplerin topluma rehberlik etmesi, yönlendirmesi gibi özelliklerinden dolayı imam-hatip kavramını rehber (2) ve komutan (2) metaforlarıyla açıklamıştır. Onlar "imam" kavramını insanları aydınlatan, onlara rehberlik eden, onları iyiliğe sevk edip kötülükten koruyan rehber ve komutan metaforları ile açıklamışlardır. Bu metafor ve açıklamalar imam kavramının literal anlamıyla ilişkidir. Dolayısıyla söz konusu katılımcıların kullandıkları metafor ve açıklamaların doğrudan din görevliliği mesleğinin özgün anlamını içerecek şekilde kullanıldığı söylenebilir.

c. Eğitimci Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi

Camiler geçmişte ve günümüzde yaygın din eğitimi faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumların başında gelmektedir. Dolayısıyla burada görev yapan din görevlilerinin de önemli rollerinden birisi de eğitiliktir. Onlar çocuklardan yetişkinlere hatta yaşlılara kadar uzanan, toplumun ekonomik, kültürel, sosyal vb. açılardan farklılık arz eden geniş kesimlerine muhatap olmakta, onların dinle ilgili bilgilenme ve öğrenme ihtiyaçlarına destek olmaktadır. Katılımcıların kullandıkları metafor ve açıklamalarda bu konuya dair de görüşler dile getirdikleri görülmüştür. Bunlardan bazıları şöyledir:

1. K- DMC: “İmam-hatip/din görevlisi, bence güneşe benzetilebilir. Çünkü bizlerin bir görevi var ve bu görevi en iyi şekilde ifa etmek zorundayız. Onun için mahallemizdeki inanan, inanmayan, bütün insanlara karşı bizler dini konularda veya dini olamayan konularda bilmediklerini öğretmek ve bir güneş gibi herkesi aydınlatmak zorundayız.”

12. K- DMC: “İmam-hatip/din görevlisi, bence bahçivana benzetilebilir. Çünkü bir bitki her türlü bakım için bir bahçivana ihtiyaç duyuyorsa insanoğlu da bebekliğinden itibaren dini ve manevi konularda kendini yetiştirmek ve geliştirmek için bahçıvan gibi din görevlisine ihtiyaç duymaktadır.”

19. K- İMC: “İmam-hatip/din görevlisi, bence öğretmene benzetilebilir. Çünkü bizler ister camide olsun ister dışarıda olsun bir öğretmen gibi görev yapıyoruz ve insanlara bilmediklerini öğretiyoruz. Dini ve sosyal konularda çevremizdeki insanları aydınlatıyoruz ve bilinçlendiriyoruz.”

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü üzere katılımcılardan iki tanesi öğretmen, bir tanesi bahçıvan, bir tanesi ise güneş metaforunu kullanmıştır. Onlar din görevlisinin yaygın din eğitimi görevine dikkat çekerek, imamın toplumu aydınlattığına, insanlara hayrı ve güzellikleri öğrettiklerine, bir bahçıvan gibi toplumu ıslah etmeye çalıştıklarına vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda söz konusu görevlilerin bu mesleğin en önemli rollerinden biri olan eğitimciliğe vurgu yapmış olmaları önemlidir.

d. Lider/Önder Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi

İmam toplumun önünde olan, onlara yol gösteren ve önderlik eden kişidir. İmam kelimesinin literal anlamı da bu şekildedir. Buna uygun düşecek şekilde bazı görevlilerin benzer metaforlar ve açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Buna ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

2. K- DMC: “İmam-hatip/din görevlisi, bence lidere benzetilebilir. Çünkü toplumları yönlendiren liderlerdir. Bir yerleşim yerindeki insanları hem maddi hem manevi hem de milli değerler doğrultusunda yönlendirmek, onlara öncülük etmek, yeri geldiği zaman manevi doktor görevi de görmektedir. Sorunları çözmede, bulunduğu yere değer katan liderdir.”

17. K- DMC: “İmam-hatip/din görevlisi, bence önder kişiye benzetilebilir. Çünkü camide kendimi peygamber efendimizin mihrabında onu temsil etmeye çalıştığım için dolayı, insanların önünde olan, insanları doğru yola yönlendiren, mahallemizdeki her türlü maddi ve manevi konularda önderlik yapan bir kişi olarak görüyorum. Bundan dolayı imam-hatibi öndere benzetiyorum.”

Katılımcılardan üç tanesi imam-hatip kavramı ile ilgili metaforunu imam kavramının anlamından hareketle

oluşturmuştur. Bu tema altında toplanan metaforlardan 2 tanesi lider 1 tanesi ise önderdir. Kendilerini lider/önder olarak ifade eden bazı katılımcıların yukarıdaki açıklamaları da göstermektedir ki imam-hatip/din görevlisi bulunduğu ortamdaki toplumun maddi manevi sorunlarına çözüm üretebilen, insanları doğruya yönlendirebilen, kötülüklerden uzak durmalarını telkin eden, onlara önderlik edebilen, bulunduğu ortama değer katan kişidir. Din görevlilerinin içinde yaşadıkları toplumun önderi olabilmeleri, onlara çeşitli konularda liderlik yapabilmeleri için kendilerini sürekli güncellemeleri ve toplumla güçlü ilişkiler kurmaları şarttır. Bu bağlamda araştırmaya katılan görevlilerin metaforik olarak kendilerini toplumun önderleri olarak algılamaktaysalar da bunun olgusal gerçekliğinin yani toplum nezdindeki karşılığının çeşitli araştırmalara konu edilerek incelenmesi, din görevlilerinin toplumdaki yerinin daha sağlıklı tespit edilmesi bakımından daha anlamlı olabilir.

e. İmam-Hatip/Din Görevlisi ile ilgili Diğer Metaforlar

Katılımcıların imam-hatip/din görevlisi kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlardan üç tanesinin yukarıdaki temalardan farklı olduğu ve her birinin de farklı olmasından dolayı imam-hatip/din görevlisi ile ilgili diğer metaforlar teması altında açıklanmıştır. Bunlara ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir:

7. K- DMC: *“İmam-hatip/din görevlisi, bence çınar ağacına benzetilebilir. Çünkü çınar ağacı nasıl ki kökleriyle ve dallarıyla gölgesinde her türlü renk, ırk ve cinsiyetten insanı barındırıyorsa imam-hatiplikte aynı bu çınar ağacı gibi bütün renk, ırk ve cinsiyetten olan insanları kucaklamaktır.*

9. K- DMC: *“İmam-hatip/din görevlisi, bence yürüyen Kuran’a benzetilebilir. Çünkü imam-hatibin ahlaki Hz. Peygamberin de ahlaki olan Kuran olmasından dolayı yürüyen Kuran’a benzetiyorum.”*

10. K- DMC: *“İmam-hatip/din görevlisi, bence mirasçıya benzetilebilir. Çünkü imam-hatiplik peygamber mesleği ve peygamberden kalan bir miras olduğundan dolayı imam-hatipliği de mirasçıya benzetiyorum.”*

Yukarıda görüldüğü üzere bazı din görevlileri imama ilişkin olarak “mirasçı”, “yürüyen Kuran” ve “çınar ağacı” metaforlarını kullanmışlardır. Bir görevlinin imam-hatip/din görevlisi kavramını ayrımcılık yapmadan bütün insanları kucaklayan çınar ağacı metaforu ile, başka bir görevli ahlaki olgunluğu ve güzelliğinden dolayı yürüyen Kuran metaforu ile, bir diğeri ise imam-hatiplik/din görevliliğinin peygamber mesleği olması ve kendilerinin de

peygamber mesleğini yapmalarından dolayı mirasçı metaforuyla açıklamışlardır.

Sonuç olarak katılımcıların imam-hatip/din görevlisi kavramı hakkında oluşturmuş oldukları metaforlar hakkında oluşturulan temalara ilişkin metafor dağılımlarına ilişkin karşımıza şöyle bir tablo çıkmıştır.

Tablo 5. “İmam Hatip/Din Görevlisi” Kavramına İlişkin Tema ve Metaforlar

No	Oluşturulan Temalar	Metaforlar	f
1	Problem Çözücü ve Yakınlık Hissedilen Biri Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi	Manevi doktor, dost, baba, manevi bir mimar, iyi bir esnaf, hizmetçi	6
2	Rehber ve Komutan Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi	Rehber (2), komutan (2)	4
3	Eğitimci Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi	Güneş, bahçıvan, öğretmen (2)	4
4	Lider/Önder Olarak İmam-Hatip/Din Görevlisi	Lider (2), önder	3
5	İmam-Hatip/Din Görevlisi ile ilgili Diğer Metaforlar	Çınar ağacı, yürüyen Kuran, mirasçı	3

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi katılımcılardan 6'sı imam-hatip/din görevlisi kavramına ilişkin olarak, problem çözücü ve yakınlık hissedilen biri olarak, manevi doktor, dost, baba, manevi bir mimar, iyi bir esnaf ve hizmetçi; 4'ü rehber ve komutan olarak, rehber (2) ve komutan (2); 4'ü eğitimci olarak, güneş, bahçıvan ve öğretmen (2); 3'ü lider/önder olarak, lider (2) ve önder; 3'ü de çınar ağacı, yürüyen Kuran ve mirasçı metaforlarını kullanmışlardır. Bu bağlamda araştırmaya katılan din görevlilerinin meslekleriyle ilgili olarak çeşitli ve olumlu algılara sahip oldukları, yapmış oldukları benzetmelerin din görevliliğinin çeşitli rollerini yansıtıci özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Onlar kendilerini topluma önderlik eden, toplumla sıcak iletişim kurabilen, toplumu ıslah eden, aydınlatan, yol gösteren bir kimse olarak algılamaktadırlar. Burada yapılan benzetmeler daha çok din görevliliğinin etkileşim, eğitcilik, sorun çözme, yol gösterme gibi boyutlarıyla ilgilidir. İbadetleri yönetme, merasimler icra etme, cenaze, nikah vb. gibi hizmetlere ilişkin metaforlar kullanılmamış olması da ilginç bulunmuştur. Zira bunlar görevlilerin icra ettikleri temel vazifelerdendir. Aşağıdaki başlık altında bunlara daha detaylı olarak ele alınmıştır.

3. Katılımcıların Cami ve Din Görevlisi Metaforlarının Arka Planı

Araştırmaya katılan din görevlilerinin kullanmış oldukları metaforların arka planını anlayabilmek ve okuyuculara algı ile olgu arasındaki ilişki noktalarını gösterebilmek için araştırmada katılımcılara icra ettikleri faaliyetler hakkında da sorular sorulmuştur. Elde edilen bulgular Cami içi/merkezli ve cami dışı olmak üzere iki temel kategoride ele alınmıştır.

a. Cami Merkezli Faaliyetler

Aşağıda önce onların cami içerisinde gerçekleştirmiş oldukları faaliyetlere ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Söz konusu bulgular da kendi içerisinde dört farklı tema altında toplanmıştır. Bunlar aşağıda sırayla ile alınmıştır.

i. Yaygın Din Eğitimi

Camilerde görev yapan İmam-hatiplerin namaz kıldırma gibi din hizmetlerinden başka icra etmiş oldukları en önemli görev yaygın din eğitimi ile ilgilidir. Onlar bu bağlamda Cuma ve bayram günleri hutbe okuma, gerek bu günlerde gerekse başka özel gün ve gecelerde vaaz ve sohbet etme, bunların dışında ise cami dersleri yapma, yaz kursları faaliyeti düzenleme gibi etkinlikler yoluyla eğitim etkinliklerinde görev almaktadırlar. Katılımcıların dile getirdikleri görüşlere bakıldığında da bunlara ilişkin ifadeler kullanılmıştır. Söz konusu açıklamalardan bazıları şöyledir:

7. K-DMC: “Sabah namazının farzından önce takvim yaprağı veya bir ayet bir hadis okuyoruz, öğle namazında ilmiyal okuyoruz, ikindi namazı sonrası da meal okuması yapıyoruz.”

8. K-İMC: “Cami dersleri bağlamında sabah namazının farzı öncesinde hatim okuma, her gün öğlen namazından önce sohbet ve dönüşümlü olarak sırasıyla Kuran-ı Kerim, hadis, tefsir, ilmiyal okumaları yapıyoruz.”

11. K-DMC: “4-5 gencimize ikindi namazından sonra Kuran-ı Kerim öğretiyorum, ilmiyal bilgilerini, imamlık ve müezzinlik yapmayı öğretiyorum.”

Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere, din görevlileri özellikle namaz vakitleri öncesi ve sonrası cami cemaatinden çocuk, genç ve yaşlılar fark etmeksizin, talep edenlere Kuran-ı Kerim öğretme, Kuran-ı Kerim okuma ve mealini okuma, ilmiyal dersi yapma, hadis ve tefsir okumaları yapma, takvim yaprağı okuma,

kimi muhataplarına imamlık ve müezzinlik yapabilme becerileri kazandırma gibi faaliyetleri yaptıklarını belirtmektedirler. Camiler ibadet edilen yerler olmanın yanında yaygın din eğitimi ve öğretiminin yapıldığı yerlerdendir. Katılımcıların hemen hepsinin cami içerisinde yaygın din eğitimi faaliyetleri icra etmeleri, Diyanet İşleri Başkanlığı Görev ve Çalışma Yönetmeliği'nin 40. maddesinde İmam-Hatiplerin görevleri ile ilgili c bendindeki "Görevli olduğu camide vaaz etmek; isteyen vatandaşlara camilerde veya müftülükçe uygun görülecek yerlerde Kur'an-ı Kerim okumayı öğretmek ve dini bilgiler vermek; yaz Kur'an kursları ile ilgili görevleri yapmak." (DİB, 8 Ağustos 2024). görevlerini yaptıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Elbette bunların nicelik ve nitelik bakımından ne durumda olduğu, örneğin söz konusu etkinliklere kaç kişinin katıldığı, bunların beğenilip beğenilmediği, sorunlarının neler olduğu ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.

ii. Gençlere Yönelik Faaliyetler

Din görevlileri çocuklardan yaşlılara kadar geniş ve çeşitli bir muhatap kitleye hizmet etmektedir. Bunların içerisinde gençler de bulunmaktadır. Son yıllarda Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından çocuklar, gençler, aileler, kadınlar, yaşlılar, engelliler vb. için farklı eğitim politikaları ve uygulamaları gerçekleştirilmeye çalışılmakta, bunlarla ilgili eğitim programları ve etkinlikleri düzenlenmektedir. Özellikle şehir merkezlerinde bulunan pek çok camide açılan Gençlik merkezleri de bunlardan biridir. Katılımcıların dile getirdikleri görüşlere bakıldığında da bununla ilgili açıklamalara yer verildiği görülmüştür.

1. K- DMC: "Camide, çocuk sesi vatanımın neşesi" sloganı doğrultusunda gençlerimizi camiyle daha fazla buluşturmak amacıyla 15 günde bir mahallemizdeki gençlerle beraber camide buluşuyoruz. Bu etkinliklerde ikramlarımız oluyor, özellikle aylık olarak yayınlanan çocuk ve ailem dergisini hep beraber okuyarak içerisindeki etkinlikleri yapıyoruz."

8- K- İMC: "Her gün akşam ve yatsı namazı arasında ortalama 15 gençle cami buluşması yapıyoruz. Bu buluşmalarda gençleri camiye kazandırmak, cami adabı, ibadet konuları gibi konulara değinmekle beraber dolaylı yollardan gençlerin maddi ve manevi durumlarını da tespit ediyoruz."

17. K- DMC: "Gençlerle beraber haftada 2 gün kitap okuma ve genel sohbet yapıyoruz. Yaklaşık 15 gencimizi camiye kazandırmak ve günümüzdeki olumsuz akım etkilerinden korumak için cumartesi

akşamları onlarla beraber camide toplanıyoruz ve onlara ikramlarda da bulunuyoruz. Gençlerin kafasına takılan soruları yanıtlıyoruz.”

18. K- İMC: “Gençlere imam-hatibi tanıtmak, gençleri camiye alıştırmak, gençlere dostluk, arkadaşlık, kardeşlik bilinci aşılamak için gençlerle akşam-yatsı namaz buluşması yapıyoruz.”

19. K- İMC: “Gençlere dini konular, vatan sevgisi, millet sevgisi, bayrak sevgisi üzerine konuşmalar yapıyorum.”

20. K- İMC: “Gençleri camiye alıştırmak ve onlara camiyi sevdirmek için sınırsız internet hizmeti vermekteyiz.”

Araştırmaya katılan görevlilerden 15’i cami içerisinde gençlere yönelik bir takım faaliyetlerin yapıldığını ifade etmiştir. Onlar gençleri camiye kazandırmak, onları zararlı akım ve alışkanlıklardan uzak tutmak, dini ve ahlaki konularda bilgilendirmek, onlarda cami alışkanlığı, vatan, millet, bayrak sevgisi oluşturmak için sohbetler ve etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı gibi imam-hatip/din görevlileri gençleri camiye alıştırmak, gençlerin camide daha fazla zaman geçirmelerini sağlamak, onları kötülüklerden uzak tutmak, gençlerin kafalarına takılan sorulara cevaplar vermek, gençlere imam-hatibi tanıtmak, temel dini bilgileri öğretmek ve manevi değerleri öğretmek için sohbetler ve etkinlikler yaptıklarını ifade etmektedirler. Bu durum imam-hatip/din görevlilerinin gençlerin manevi önden gelişimine ve eğitimine önem verdikleri, bunun için gayret ve emek sarf ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

iii. Manevi Danışmanlık

Tüm dünyayı etkisi altına alan küreselleşme, göçler, savaşlar, hastalıklar, dengesiz şehirleşme, işsizlik, teknolojik gelişmeler, internet ve sosyal medyanın olumsuz etkileri, aile yapılarının, değer algılarının değişmesi vb. unsurlar toplumda yeni sorunları ortaya çıkarmakta, kimi zaman bireyler bu sorunlarla başa çıkmakta zorlanmaktadır. Söz konusu sorunlar, değişim ve dönüşümlerle başa çıkabilmek için bireylerin destek aldıkları alanlardan birisi de dindir. Zira güçlü bir maneviyatı yoksa bireyler bu sorunların altında ezilmekte, depresyon, yalnızlaşma, öfke, saldırganlık, çatışma, duyarsızlaşma vb. tutum ve davranışları yaşayabilmektedir. Bu bağlamda toplumu oluşturan bireylerin sözü edilen konulara manevi destek alması önem arz etmektedir. Katılımcıların bu konuda dile getirdikleri görüşlere bakıldığında da kimi görevlilerin

bu alanda faaliyet düzenlemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

11. K- DMC: “Cemaatimizin ahlaki, fıkhi, sosyal sorularına cevaplar veriyorum ve onları ilgili konularda aydınlatmak için haftanın vaazını da o konu çerçevesinde belirliyorum.”

5. K- İMC: “Haftanın her günü camimizde kendime ait odamda cemaatime fetva olsun, dini konular olsun her konuda manevi danışmanlık yapıyorum.”

8. K- İMC: “İmam odasında aile, nikah, rızık, helal, haram gibi konularda manevi danışmanlık yapıyoruz.”

3. K-DMC: “Cemaatinden sıkıntısı olanların problemlerini dinliyorum. Çözüm üretebileceğim konularda yardımcı oluyorum. Beni aşan konularda ise Alo 190 fetva hattına veya ADRB gibi yerlere yönlendiriyorum.”

Yukarıdaki görüşlerde de yer aldığı üzere, katılımcıların yaklaşık yarısı cami cemaatinden sosyal, kültürel ve dini alanlarla ilgili kendilerine sorular geldiğini ve bunları cevapladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise cevaplayamadığı sorular olduğunda Alo 190 fetva hattına sormalarını istediklerini veya Müftülüklerdeki ADRB'lere (Aile ve Dini Rehberlik Bürosu) yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, günümüzde hayat hızlı bir şekilde değişmektedir. Değişen hayatla birlikte yeni sorunlar ortaya çıkmakta, geliştirilen kimi teknolojiler insanların hayatlarını kolaylaştırırken, aynı zamanda bütün bunlar yaşamı tehdit eden ekonomik, sosyal ve manevi sıkıntılara da sebep olabilmektedirler. Manevi sıkıntılardan/sorunlardan kurtulmada insanoğlunun hayatına anlam katan dinin önemli bir fonksiyonu bulunmaktadır. Din insanlara karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada, ona moral vermekte, destek olmaktadır(Aydeniz, 2020). Katılımcıların bazılarının yukarıdaki açıklamaları da göstermektedir ki insanlar sıkıntılı duruma düştüklerinde imam-hatip/din görevlisine sorular sormaktalar. İmam-hatip/din görevlisi insanlar tarafından kendilerine sorulan sorulardan cevaplayabildiklerini cevaplamakta, cevaplayamadıkları sorular ise ise ilgili yerlere yönlendirmektedirler. Bu bulgular imam-hatip/din görevlilerinin manevi danışmanlık rollerinin ne kadar önemli olduğu ve bu alanda özel olarak çalışılması gerektiğini göstermektedir.

iv. Cami-Cemaat Buluşması Faaliyeti

Din görevlilerinin muhatap kitlesi camiye gelen cemaatten ibaret değildir. Onlar aynı zamanda camiye gel(e)meyen geniş toplum kesimlerinin de görevlisidir. Dolayısıyla cemaatin ailesi, caminin bulunduğu semtteki mahalle sakinleri, iş çevreleri vb. imamın hedef kitlesidir. Böylece imam caminin değil mahallesinin, köyünün, kasabasının, şehrinin hatta, günümüzdeki teknolojik imkanlarla ülkesinin ve dünyadaki diğer Müslümanların da imamı olabilmelidir. Araştırmaya katılan görevlilerin dile getirdikleri görüşler bu ölçüde bir genişlik arz etmese de cemaatle ilişkili hedef kitlenin dikkate alındığını göstermektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

8. K- İMC: “Her hafta camide ailelerle beraber perşembe akşamı ve cuma günü sabah namazı buluşmaları yapıyoruz. Bu buluşmalarda sohbet, zikir, ikramlar oluyor. Aynı zamanda mahalle sakinleri ile tanışmış oluyoruz.”

Katılımcılardan 3’ü cami buluşmaları bağlamında cami cemaatinin aileleriyle birlikte haftada bir araya geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu buluşmalarla cemaatin ailelerinin camiye, din görevlilerini, mahalle sakinlerinin de birbirlerini tanımalarına katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tür etkinlikler aynı zamanda kendileri ile cemaat iletişiminin sağlıklı ve güçlü olmasına da katkıda bulunabilir.

Camiler ibadet edilen yerler olmakla birlikte Müslümanların buluşma ve kaynaşma yerleridir. İmam-hatip/din görevlisinin insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi ve din hizmeti verebilmesi için bulunduğu ortamı tanıması önem arz etmektedir. İmam-hatip/din görevlileri cami-cemaat buluşması etkinlikleri düzenleyerek cemaatin camiye, imam-hatip/din görevlisini daha yakından tanımalarına imkan sağlamaları, kendilerinin de bu sayede cemaatin yakın çevresinin ilgi, ihtiyaç, sorun ve beklentilerini tanımlamaları önemlidir. Böylece imam-hatip/din görevlileri ile cemaat arasında güven, saygı ve sağlıklı bir iletişim ortaya çıkabilir. Din görevlisi muhatap kitleye uygun din hizmeti ve din eğitimi sunabilir.

b. Katılımcıların Cami Dışında Yaptıkları Faaliyetler

Diyanet İşleri Başkanlığının yürütmüş olduğu din hizmetleri sadece cami içerisinde yapılanlarla sınırlı değildir. Cami

dışında da çeşitli faaliyetler ve din hizmetleri bulunmaktadır. Cami dışındaki Kuran Kursları, kredi yurtlar kurumları, sevgi evleri, ceza evleri, hastaneler, Aile ve Dini Rehberlik Büroları bu faaliyetlerin düzenlendiği başlıca kurumlardandır. Ayrıca Başkanlık radyo, televizyon, internet kanalları vb. ile de düzenli faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda din görevlilerin de gerçekleştirmekte oldukları hizmetler sadece cami ile sınırlı değildir. Onların cami dışında da gerçekleştirdikleri etkinlikler söz konusudur. Bu bağlamda katılımcılara, “Cami dışında hangi faaliyetleri yapıyorsunuz? diye bir soru yöneltilmiş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar da beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda kısaca açıklanmış ve bazı katılımcıların görüşleri de aynen aktarılmıştır.

i. Dini Ağırlıklı Sosyal Faaliyetler

Din görevlilerinin cami içinde ve cami dışında çeşitli görevleri söz konusudur. Onlar cami içerisinde ibadetlerin yönetilmesi ve düzenli şekilde yapılması, cemaatin sorularının cevaplanması ve onların çeşitli konularda aydınlatılması, caminin temizlik, bakım ve onarım gibi işlerinin takip edilmesi cami dışında ise insanların mutlu ve üzüntülü (düğün-cenaze vb.) günlerinde ihtiyaç duydukları din hizmetlerinin karşılanması, hasta, yaşlı ve düşkünlerin ziyaret edilmesi, ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarının karşılanmasına yardım edilmesi bu görevlerden bazılarıdır. Aşağıda dile getirilen görüşlerde de bu hususlara dair açıklamalara yer verilmiştir:

7. K- DMC: “Her ramazan ayında köyün tamamı ile iftar programı organize ediyoruz. Yaşlıları, engellileri, hastaları ve ihtiyaç sahibi insanları evlerinde ziyaret ediyoruz. İhtiyaç sahibi insanları tespit ettikten sonra sosyal yardımlaşmaya yönlendiriyoruz. Kimsesi olmayan sağlık problemi yaşayan mahalle sakinlerini hastaneye götürüp getiriyorum. Mahallemizde, nişan, düğün, asker uğurlama gibi merasimlere katılıp hayırlı olsun dileklerinde bulunup ihtiyaç halinde Kuran-ı Kerim okuyup dua ediyoruz.”

8.K- İMC: “Hasta, engelli ve yaşlı ziyareti yapıyoruz. Esnaf ziyareti yapıyoruz. Yerine göre tek yerine göre ailemle beraber aile ziyaretleri yapıyoruz. Burada amaç mahalle sakinlerinin din görevlisini tanımalarını ve bizimle samimi ilişkiler geliştirmelerini, onları camiye kazandırmak ve bizim de kendileri gibi bir insan olduğumuzun farkına varmalarını istiyoruz. Bazen ailelerin şu söylemine de şahitlik ediyoruz. Hocam siz de bizim gibi bir insanmışsınız. Cenaze, mevlit, doğum, düğün gibi törenlere katılıyoruz.”

17. K- DMC: “Evlere çay sohbetlerine gidiyoruz, bu sohbetlerde ağırlıklı

olarak güncel konular konuşulurken bazen de inanç, itikat ve ibadet konuları gibi dini konular gündeme gelebilmektedir. Cenaze olduğunda bir hafta taziye evlerinde bulunup orada Kuran-ı Kerim okuyup dualar ediyoruz, günün anlam ve önemine binaen sohbet ediyoruz. Yaşlı, engelli, hasta ziyareti ve problemi olan aileleri ziyaret ediyoruz. Her bayramda bayramlaşma, birlik, beraberlik sağlamak amacıyla gençlerle yaşlıları bir araya getiriyoruz. Her Cuma namazından sonra cami meydanında yemek ikramı yapmaktayız.”

Yukarıdaki katılımcıların açıklamalarından da anlaşılacağı üzere, onların gerçekleştirdikleri bir takım sosyal kültürel faaliyetler bulunmaktadır. Bu faaliyetler arasında: yaşlı, engelli ve hasta ziyaretleri, cenaze hizmetleri, taziyede bulunma, mevlit merasimi, isim koyma, asker uğurlama, nikah merasimi, nişan merasimi, düğün merasimi, cemaatle ve komşularla sağlıklı iletişim kurmak için komşu ziyaretleri veya çay programları bunlardan bazılarıdır. Dile getirilen bu görüşlerden hareketle kendileriyle görüşme yapılan din görevlilerinin toplumun sorun ve ihtiyaçlarına duyarlı oldukları, içinde yaşadıkları toplumla güçlü ilişkiler kurmaya çalıştıkları, mesleklerini sadece cami ile sınırlandırmayıp, cami dışında da çeşitli hizmetlerle imamlık mesleğinin gereklerini yerine getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

ii. Yardım ve Yardımlaşma Faaliyetleri

İnsan toplumsal bir varlıktır ve toplumsal hayatta insana bir takım görevler ve sorumluluklar yüklenmiştir. Bunlardan biri de ihtiyaç sahibi insanlara yardım etmektir. İslam dini zekat, sadaka, kurban gibi ibadetler başta olmak üzere, yardımlaşmayı hayatın merkezine koymuş ve sosyal hayatın işlerliği için yardımlaşmayı dini bir görev saymıştır (Kıyak, 2017). İslam dini yardımlaşma ve dayanışma bağlamında selamlaşma, başkalarına ikram etme, hediyeleşme gibi davranışları teşvik etmiş cimrilik, bencillik gibi davranışlardan da sakınılmasını istemiştir. Katılımcıların görevleri ile ilgili ifadelerine bakıldığında bunlardan bazılarının da yardım ve yardımlaşma ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu konudaki bazı ifadeler şu şekildedir:

8. K- İMC: “Mahalle sakinlerinden ihtiyaç sahiplerini tespit ediyoruz. Maddi durumu iyi olan mahalle sakinlerimizin yardımının doğru yere ulaşmasına aracılık yapıyoruz.”

18. K- İMC: “Yaşlıları, hastaları engelliler ziyaret edip fatura yatırma, yiyecek alma, yakacak ihtiyacı giderme, getirip götürme gibi ihtiyaçlarını gideriyorum. Mahalle sakinlerinden durumu zayıf olanları tespit ettikten

sonra durumu iyi olan mahalle sakinlerinden gıda yardımı, nakdi yardım gibi yardımların yapılmasında zenginler ile fakirler arasında köprü görevi görüyoruz. Durumu iyi olan mahalle sakinlerinden üniversitedeki durumu zayıf olan öğrenciler için maddi yardımlar topluyorum. İhtiyaç halinde maddi çıkar gözetmeksizin mahalle sakinlerinin evlerinin bakım ve onarımlarına yardım, bağ, bahçe budama işlerine yardım ediyorum.”

17. K- DMC: “Mahalle sakinlerinden ihtiyaç olması halinde bağ, bahçe işleri, zeytin toplama, üzüm kesme gibi zirai işlerine yardım ediyorum.”

Yukarıdaki açıklamalara da geçtiği üzere, katılımcılardan 12’si görev yaptıkları mahallelerde yardım ve yardımlaşma konusunda etkinlik gerçekleştirdiklerini; ihtiyaç sahiplerini tespit ederek, maddi durumu iyi insanlarla görüşerek ihtiyaç sahiplerine yardım ulaştırma konusunda köprü olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yine bazı görevliler de mahalle sakinlerinin talepleri doğrultusunda zirai işlerine yardım ettiklerini de ifade etmiştir. Bu açıklamalardan hareketle araştırmaya katılan ve bu görüşleri dile getiren din görevlilerinin çevresindeki ihtiyaç sahiplerine duyarlı oldukları, zengin ve fakir arasında köprü olmaya çalıştıkları, insanların ihtiyaç duyduğu ziraat, tarım gibi işlerde bile onlara destek olmaya çalıştıkları söylenebilir. Şüphesiz bu faaliyetler toplumda kardeşlik, dayanışma, birlik beraberlik gibi duyguları geliştireceği gibi, din görevlisi ile cemaat arasında güçlü bir iletişimin ortaya çıkmasına, onların toplumsal itibarlarının da güçlenmesine katkı sağlayabilir.

iii. Gençlere Yönelik Yapılan Faaliyetler

Ülkemizde çeşitli kurumlar gençliğe yönelik birtakım çalışmalar yürütmektedir. Bu kurumlardan biri de Diyanet İşleri Başkanlığı’dır. Diyanet İşleri Başkanlığı gençlerin doğru bilgilere ulaşabilmesini sağlamak, milli ve manevi değerleri bilen ve yeni kuşaklara aktaran, kendini insani erdemlerle yetiştirmiş, ruhen ve bedenen dinamik ve geleceğe umutla bakabilen gençler yetiştirmek amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında “Gençliğe Değer Projesini” hayata geçirmiştir. Ayrıca çeşitli camilerin bünyesinde gençlik merkezleri açmıştır. Bahsi geçen bu proje kapsamında her din görevlisinin en az 10 gence ulaşması amaçlanmıştır (DİB, 10 Ağustos 2024). Katılımcıların dile getirdikleri görüşlere bakıldığında bu konuda yapılan çalışmalara dair de açıklamaların yapıldığı görülmüştür. Bunlardan bazıları şöyledir:

15. K- İMC: “Gençlerle yüzme, futbol maçı, bisiklet sürme faaliyetleri

yapıyoruz. Gençlerle kahvaltılı sohbet programı yapıyoruz.”

18. K- İMC: “Gençleri camiye kazandırmak ve kötü alışkanlıklardan korumak için haftada bir halı saha maçı yapıyoruz.”

11. K- DMC: “4-5 Gencimizle birlikte ikinci namazından sonra açık havada Rabbimizi daha güzel tefekkür etmek ve gençlerin sorularını daha rahat cevaplamak ve onları olumsuz duygu ve düşüncelerden uzaklaştırmak için mahalle ve doğa gezisi yapıyoruz.”

20. K- İMC: “Gençlerle doğa yürüyüşü yaparak onlarda doğa sevgisi ve canlı bütün varlıkları koruma farkındalığı oluşturmaya çalışıyorum.”

Yukarıda yer alan görüşlerde de geçtiği üzere, araştırmaya katılan görevlilerden yarısı gençlere yönelik olarak birtakım faaliyetler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu faaliyetler genel itibari ile sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerden oluşmaktadır. Bu kapsamda onlar gençlere yönelik olarak gezi, piknik, halı saha maçı, yüzme, bisiklet sürme, kahvaltı yapma, doğa yürüyüşü yapma gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Onlar bu tür faaliyetleri gençlerle iletişimi güçlü tutmak, onları camiye kazandırmak, birlik, beraberlik ve kardeşlik ortamı oluşturmak, onları kötü çevrelerden ve alışkanlıklardan korumak gibi amaçlarla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Dile getirilen bütün bu etkinlikler anlamlı ve kıymetlidir. Söz konusu etkinlikler sağlıklı ve dengeli kişiler olmalarına, güçlü bir inanç ve ahlak gelişimi sergilemelerine, toplumsal, çevresel ve bireysel rol ve sorumlulukların bilincinde olmalarına katkı sağlayabilir.

iv. İrşad Faaliyetleri

Din görevlilerinin önemli vazifelerinden biri de ister cami içinde isterse de cami dışında olsun insanları irşad etmektir. İnsanlara doğru yolu gösterme, onları çeşitli konularda uyarma gibi anlamlara sahip olan irşad, dini bir kavram olarak: İnsanları emri bil maruf nehyi ani-l münker doğrultusunda haramlardan uzaklaştırıp, helal eylemlerde bulunmaya sevk etmek, Allah'ın emir ve yasakları doğrultusunda, insanları bilgilendirmek ve rehberlik etmek şeklinde tanımlanabilir. Araştırmaya katılan katılımcıların bazıları cami dışı faaliyetler kapsamında irşad etkinlikleri gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Onların bu konuda dile getirdikleri bazı görüşler şöyledir:

2. K- DMC: “Camiyle fazla ilgisi olmayan mahallemizde sakinlerimizi kazanmak adına irşad faaliyetleri yapmaktayım.”

3. K- DMC: “Mahallemizde bulunan korucularla bir araya gelerek muhabbet ediyoruz, onlara dini konularda irşad faaliyetinde bulunuyorum. Onları camiye kazandırmaya çalışıyorum.”

Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılardan 4’ü cami dışı etkinlikler kapsamında, bulundukları mahallede irşad faaliyetlerinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Onlardan bazıları mahallelerinde camiye veya dini konulara duyarsız olan kişileri tespit ettiklerini sonra bu kişilerin evlerini ziyaret ettiklerini, orada dini konularda bilgilendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yine bir görevli ise mahallesinde bulunan korucularla iletişim halinde olduğunu, onları camiye kazandırmak için çaba sarf ettiğini ifade etmiştir. Din görevlilerinin irşad etkinlikleri gerçekleştirmeleri, onların kendilerini sadece camiye gelen cemaatin imamı olarak görmedikleri, camiye gelmeyen, dini konularda zayıf olan insanların da imamı ve rehberi olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda söz konusu etkinlikleri gerçekleştiren imamların görev bilincinin, imamlığa yükledikleri anlamın daha zengin ve güçlü olduğu da savunulabilir.

v. Okul-Cami İş Birliği Faaliyetleri

Araştırmaya katılan din görevlilerinden bazıları da cami dışı etkinlikler kapsamında okul ziyaretleri yaptıklarını, cami ile okul arasında iletişimi güçlendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda dile getirilen görüşler şöyledir:

3. K- DMC: “Mahallemizdeki okula ziyarette bulunuyorum, orada çocuklara camiye anlatıyorum. Çocuklara Allah sevgisi ve dini konuları anlatıyorum. Okul-cami işbirliği ile çocukları korumaya çalışıyoruz. Aynı zamanda okul-aile birliği başkanıyım.”

13. K- DMC: “Okul ziyaretler yapıyorum ve okul idaresi tarafından uygun görülmesi halinde raporlu veya izinli öğretmenlerin boş derslerine giriyorum ve din ve ahlak eğitimi yapıyorum. Gençlerimizi kazanmaya ve korumaya çalışıyoruz.”

14. K- DMC: “Haftalık okul ziyareti yaparak, okul idaresi, öğretmenler ve öğrencilerle bir araya gelerek hal hatır sorma, soruları cevaplama veya istek doğrultusunda önemli günlerle ilgili program yapıyoruz.”

Yukarıda yer alan görüşlerden anlaşıldığı kadarıyla, bazı görevliler bulundukları mahallelerdeki okulları ziyaret ettiklerini, okulda öğrencilere Allah sevgisi aşılamaya çalıştıklarını, dini konuları anlattıklarını, öğretmenlerin ve öğrencilerin soruları olması halinde sorularını cevaplandıklarını, öğrencileri çeşitli

olumsuzluklardan korumak için öğretmenlerle iş birliği içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bir görevli ise, din eğitimi ile ilgili dersleri öğretmenleri izinli veya raporlu ise söz konusu derslerde görev alarak bu derslerin boş geçmemesine destek olduğunu ifade etmiştir.

Okul-cami işbirliği olarak açıklayabileceğimiz bu tür etkinlikler ile okul idaresi, öğretmenler ve öğrenciler cami ve din görevlilerini yakından tanıma imkanı bulabilir. Onlar dinle ilgili merak ettikleri soruları sorabilir, dini konularda doğrudan kaynağından bilgi edinme imkanı bulabilirler. Aynı şekilde din görevlileri Milli Eğitimin amaçları içerisinde de yer alan, gençlerin milli ve manevi değerlerle donanmış olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir, onların zararlı çevre ve alışkanlıklardan korunmasına destek olabilir. Öte yandan bu tür etkinlikler gençlerin camiye yaklaşmasına, istemeleri halinde Kur'an eğitimi almalarına da kapı aralayabilir. Ayrıca bu etkinlikler din görevlilerinin ve öğretmenlerin örgün din eğitimi ile yaygın din eğitimi etkinliklerini karşılaştırmalarına, bir birlerini yöntem, materyal vb. açıdan karşılıklı olarak beslemelerine de imkan sağlayabilir.

c. Katılımcıların Yaptıkları Görevden Memnuniyet Durumu

Son olarak araştırmaya katılan görevlilerin bu mesleği ifa etmekten dolayı memnun olup olmadıkları yoklanarak onların motivasyon durumları hakkında bilgi edinmek istenmiştir. Bu kapsamda onlara "Bir imam-hatip olarak yaptığınız görevden memnun musunuz? Niçin?" Eğer memnunsanız bu meslekten niçin/neden memnunsunuz? Soruları sorulmuştur. Bununla ilgili bazı görüşler şöyledir:

7.K- DMC: "İnsanlara dini, sosyal, kültürel konularda faydalı olduğumu düşünüyorum. Yardımlaşmayı ve dayanışmayı sevmem ve bu konuda insanlara önderlik yapmam bu meslekten memnun olmama katkı sağlamaktadır."

13. K- DMC: "İnsanlara hayırlı ve güzel işlerde faydalı olmak, Allah'ın emirlerini ve yasaklarını insanlara anlatmak, insanlara Allah'ın güzel kıldığı şeyleri yapmalarına öncülük etmekten dolayı çok memnunuz."

17.K- DMC: "Manevi olarak rahatlıyorum. Bu görevi yapmakla hem ahiretimize yatırım yapıyoruz, hem de dünyalık işimizi buradan kazanıyoruz, insanların rahatlamasına katkıda bulunduğum için, mahallemizdeki insanların maddi, manevi sıkıntılarının giderilmesine yardımcı olmam benim bu görevi yapmamdan memnun olmama katkı

da bulunmaktadır.”

20.K- İMC: “İnsanlarla paylaşmaktan, insanları dini konularda aydınlatmaktan, insanların neşe kaynağı olan çocukları dünyaya geldiğinde çocukların isminin konulması sırasındaki sevinci paylaşmaktan, vefat ettiğinde de vefat edenin akrabalarının acısını paylaşmaktan manevi olarak huzur buluyorum.”

Araştırmaya katılan görevlilerin hepsi imamlık görevini yapmaktan memnun musunuz? sorusuna “Evet, memnunum” yanıtını vermiştir. Bu bulgu örnekleme yer alan görevlilerin güçlü bir motivasyona sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla bu mesleğin onların zihinsel, duygusal, sosyal vb. beklentilerini karşıladığı söylenebilir. Onların bunun gerekçeleri olarak ifade ettikleri hususlarda da bunun izlerini görmek mümkündür.

Yukarıda yer alan ifadelerden de anlaşılacağı üzere, onlar memnuniyet gerekçeleri olarak, yaptıkları görevlerin kutsallığı, insanların manevi olarak rahatlamalarına vesile olmaları, insanları dini, kültürel, sosyal konularda aydınlatmaları, insanların sevinç ve kederlerini paylaşmaları gibi hususlara dikkat çekmişlerdir. Bütün bu bulgulardan hareketle, onların bu mesleği severek yaptıkları, bu mesleğe ilişkin yüksek bir motivasyona sahip oldukları, dolayısıyla bu mesleğin gereklerini ifa ederken karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda da dirençli olacakları savunulabilir.

Sonuç

Din görevlilerinin (imam-hatipler) cami ve imam-hatip/din görevlisi kavramları hakkındaki metaforlarını tespit etmek için 20 katılımcı ile yapılan mülakat sonuçlarına göre, katılımcıların cami kavramına ilişkin 16 tane metafor oluşturdukları; bunlardan kalp, okul, huzur kaynağı ve toplanma merkezi/yeri metaforun ilk sıralarda ve yoğunlukla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunları eğitim öğretim yeri olarak cami, ihtiyaçları karşılama yeri/merkezi olarak cami takip etmiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısının cami kavramını yaşam ve huzur kaynağına benzeterak açıklamaları göstermektedir ki cami sadece ibadet edilen bir yer değil aynı zamanda imam-hatiplerin ve Müslümanların madden ve manen rahatladığı, huzur bulduğu bir yer olarak algılanmaktadır.

Katılımcılar imam-hatip/din görevlisi kavramına ilişkin de 16 tane metafor oluşturmuştur. Bunların içinde lider, rehber, komutan ve öğretmen metaforunun ilk sıralarda tercih edildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların imam-hatip/din görevlisi kavramı ile ilgili oluşturdukları diğer metaforlar ise problem çözücü ve yakınlık hissedilen biri olarak imam, rehber ve komutan olarak imam, eğitimci olarak imam, lider/önder olarak imam olarak belirlenmiştir. Onların imamı problem çözücü ve yakınlık hissedilen biri olarak görmeleri, bu görevin sadece namaz kıldırımdan ibaret olmadığının farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Örnekleme yer alan imam-hatiplerin cami içerisinde ve dışında çeşitli faaliyetler gerçekleştirmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Onların cami içerisinde çoğunlukla yaptıkları ilk üç faaliyetin; yaygın din eğitimi öğretimi, gençlere yönelik faaliyetler ve manevi danışmanlık olduğu tespit edilmiştir. Yine onların çoğunluğunun cami dışında yaptıkları ilk üç sıradaki faaliyetin ise dini ağırlıklı sosyal kültürel faaliyetler, yardım ve yardımlaşma faaliyetleri ve gençlere yönelik yapılan faaliyetler olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların görevlerine ilişkin memnuniyet durumlarına bakıldığında ise onların tamamının bu görevden dolayı memnun oldukları tespit edilmiştir. Memnun olma gerekçelerine bakıldığında ise onlar bu mesleğin peygamber mesleği ve kutsal bir meslek olması, hem maddi hem de manevi olarak istifade etmeleri, insanlara faydalı olmaları, insanlara Allah'ı, peygamberi, dini anlatmaları ve insanların sevinçlerini, üzüntülerini paylaşmaları gibi faktörleri öne çıkarmışlardır.

Sonuç olarak katılımcıların cami ve din görevlisi kavramına ilişkin olarak kullanmış oldukları metaforlar ve bunların açıklamaları ile, onların cami içinde ve dışında yaptıkları faaliyetler arasında yakın anlam ilişkilerinin olduğu, dolayısıyla metaforik algılar ile gerçekleştirilmekte olan etkinlikler arasında büyük ölçüde tutarlılık ve benzerlik olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular din görevlilerinin kendilerini nasıl algıladıklarına, meslekleriyle ilgili olarak cami içi ve dışında ne tür faaliyetler yaptıklarına, görevlerinden memnun olup olmadıklarına ilişkin dikkat çekici örnekler içermektedir. Din

görevlilerinin kendilerini olumlu metaforlar üzerinden anlatmaları ve bu metaforların gerçekleştirdiklerini söyledikleri etkinlikleri de karşılar şekilde olması anlamlıdır. Bununla birlikte onların toplumdaki imajı, beklentileri karşılayıp karşılayamadıkları, camilere ve Diyanet İşleri Başkanlığının vermiş olduğu hizmetlere ilişkin toplumun bakışı gibi hususlar ayrıca araştırılmaya muhtaçtır.



KAYNAKÇA

- Akan, Durdağı – Yalçın, Sinan – Yıldırım, İsa. ““Okul Müdürü” Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları”. *İlköğretim Online* 13/1 (2014), 169-179.
- Akın, Ahmet. “Tarihi Süreç İçinde Cami ve Fonksiyonları Üzerine Bir Deneme”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/29 (2016), 179-211. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyyat.268627>
- Arpacı, Mücahit. “Din Görevlilerinin, “Din Görevlisi”, “Diyanet İşleri Başkanlığı” Ve “Müftü” Kavramlarına Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi (Şanlıurfa Örneği)”. *Ekev Akademi Dergisi* 59 (2014), 31-44.
- Aydeniz, Nurullah. “Dini Danışman ve Manevi Rehber Olarak İmamların Mahalle Yaşamına Sağlayabileceği Katkı Üzerine”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 35 (2020), 1-34. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.658647>
- Demir, Ömer. “İDKAB Öğretmen Adaylarının Metaforik Çevre Algıları”. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3/5 (2017). 1700-1714.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. “Diyanet İşleri Başkanlığı”. (23 Temmuz 2024). www.diyaret.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/1
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. “Hukuk Muşavirliği”. (8 Ağustos 2024). <https://www.mevzuat.gov.tr/t?MevzuatNo=19795&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- el-İsfahanî, Râgıb. *el-Müfredât fî Garîbî'l-Kur'ân* (Beyrut: Daru'l-Marife, 1961); *Mütercim Asım Efendi, Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*, haz. Mustafa Koç-Eyyüp Tanrıverdi. 6 cilt. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, 2014.
- Fischer, Emilio Rivano. *Metaphor: Art and Nature of Language and*

Thought. USA: AuthorHouse, 2011.

Lakoff, George - Johnson, Mark. *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*. çev. Gökhan Yavuz Demir. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2005.

Kıyak, Abdulkadir. “İslam’ın Yardımlaşma ve Dayanışma Prensiplerinin Sosyal Hayata Aksettirilmesinde Ahiliğin Rolü: Fütüvvetnâmeler Ekseninde”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6/5 (2017), 2494-2511.

Kurnaz, Şuayip. *Camilerin Toplumsal Kimlik ve Değerlerin Oluşmasındaki Rolü*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.

Külekçi, Numan. *Açıklamalar ve Örneklerle Edebi Sanatlar*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1. baskı, 1995.

Önkal, Ahmet - Bozkurt, Nebi. “Cami”. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. ed. Kolektif. 7/46-56. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 1993.

Özdemir, Şuayip - Karateke, Tuncay. “Yaz Kur’an Kursu Öğrencilerinin “Cami” ve “Din Görevlisi” Kavramlarına İlişkin Metaforları”. *Uluslararası Cami Sempozyumu (Sosyo-Kültürel Açıdan)*. ed. Hayrettin Karaman vd.2. cilt/711-724. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2018.

Özler, İbrahim. *Camilerin Zihniyet Değişimindeki Rolü (Erzurum Örneği)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.

TDK Güncel Türkçe Sözlük, Erişim 20 Temmuz 2024. <https://sozluk.gov.tr>

Topaloğlu, Bekir - Çelebi, İlyas. *Kelam Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İSAM Yayınları, 2010.

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 12. Baskı, 2021.

Yılmaz, Hüseyin. “Cami Eksenli Din Eğitimi”. *Din Eğitimi El Kitabı*. ed. Recai Doğan vd. 297-319. Ankara: Grafiker Yayınları, 7. Baskı, 2020.

